

# **Eötvös Loránd Tudományegyetem**

**Neveléstudományi Doktori Iskola**

**Pedagógiai és Pszichológiai Kar**

**Vezető:** Dr. Szabolcs Éva PhD. egyetemi tanár

Mogyorósi Zsolt

## **Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálata**

Doktori (PhD) disszertáció

Témavezető: Dr. Nahalka István PhD. egyetemi docens

### **Védési bizottság:**

Elnök:	Dr. M. Nádasi Mária CSc. egyetemi tanár
Belső bíráló:	Dr. Lénárd Sándor PhD. adjunktus
Külső bíráló:	Dr. Falus Iván DSc. egyetemi tanár
Titkár:	Dr. Zászkaliczky Péter PhD. főiskolai tanár
Tagok:	Dr. Hegedűs László PhD. főiskolai tanár
	Dr. Schaffhauser Franz CSc. egyetemi docens
	Dr. Torgyik Judit PhD. főiskolai tanár

**Budapest**

**2010**

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>TARTALOMJEGYZÉK</b>	<b>2</b>
<b>1. BEVEZETÉS, A TÉMA- ÉS CÍMVÁLASZTÁS INDOKOLÁSA</b>	<b>5</b>
<b>2. A HÁTRÁNYOS HELYZET SZOCIOLÓGIAI FELTÉTELRENDSZERE</b>	<b>8</b>
2.1. TÁRSADALMI STRUKTÚRA	8
2.2. TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK	10
2.3. TÁRSADALMI HÁTRÁNYOS HELYZET	11
2.4. SZEGÉNYSÉG	14
2.5. A SZEGÉNYSÉG A MAI MAGYARORSZÁGON	17
<b>3. AZ OKTATÁS VÁLTOZÓ FUNKCIÓI</b>	<b>20</b>
3.1. AZ OKTATÁS SZEREPE A TÁRSADALMI EGYENLŐTLENSÉGEK ALAKULÁSÁBAN	20
3.2. HÁTRÁNYOS HELYZET A KÖZOKTATÁSBAN	21
3.3. A HETVENES ÉS NYOLCVANAS ÉVEK KUTATÁSAI	23
3.4. HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS TÁRSADALMI MOBILITÁS	26
3.5. A RENDSZERVÁLTÁS UTÁN	29
3.5.1. REPRODUKCIÓ ÉS MOBILITÁS	29
3.5.2. PARADIGMAVÁLTÁS	34
<b>4. A HÁTRÁNYOS HELYZETŰEK ÉS A ROMA AZ OKTATÁSBAN - MINT EGYENLŐTLENSÉGI RENDSZERBEN</b>	<b>37</b>
4.1. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGI RENDSZER TÍPUSOK	37
4.2. OKTATÁSI EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS EGYENLŐTLENSÉGI DIMENZIÓK	38
4.2.1. TANULÓI TELJESÍTMÉNYEKBE KIMUTATHATÓ EGYENLŐTLENSÉGEK	38
4.2.2. ELŐREHALADÁSI ÉS HOZZÁFÉRÉSI EGYENLŐTLENSÉGEK A ROMA TANULÓK OKTATÁSÁBAN	41
4.3. EGYENLŐTLENSÉGEK MÉRSEKLÉSE	44
4.3.1. KÉTFFÉLE ÚT – A ROMA GYEREKEK ISKOLAI TOVÁBBHALADÁSÁT ELŐSEGÍTŐ FEJLESZTÉSEK CSOMÓPONTJAI	45
4.3.2. IRÁNYMUTATÓ PROGRAMOK	46
4.3.3. HIÁNYOK ÉS AKADÁLYOK	49
<b>5. AZ ISKOLAI SZERVEZETI ÉS PEDAGÓGIAI TÉNYEZŐK</b>	<b>55</b>
5.1. ISKOLAFEJLESZTÉS ÉS ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG	55
5.2. AZ ISKOLAFEJLESZTÉS 'KULCSKOMPETENCIÁI'	59
5.3. SZERVEZETI ÉS PEDAGÓGIAI TÉNYEZŐK HAZAI KUTATÁSOK EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN	61

<b>5.4. AZ ÁTLAGNÁL MAGASABB ROMA TANULÓI ARÁNNYAL JELLEMZHEŐ ISKOLÁK</b>	<b>63</b>
<b>5.5. AZ EREDMÉNYESSÉGI TÉNYEZŐK KUTATÁSÁVAL KAPCSOLATOS TANULSÁGOK</b>	<b>67</b>
<b>6. A KUTATÁS CÉLJA, METODOLÓGIÁJA ÉS HÁTTERE</b>	<b>70</b>
<b>6.1. A KUTATÁS CÉLKITŰZÉSE</b>	<b>70</b>
<b>6.2. A KUTATÁS HIPOTÉZISEI</b>	<b>72</b>
<b>6.3. A KUTATÁS METODOLÓGIÁJA</b>	<b>74</b>
6.3.1. MINTAVÉTELI ELJÁRÁS - CSOPORTOS - TÖBBLÉPCSŐS MINTAVÉTEL	75
6.3.2. A MINTA BEMUTATÁSA ÉS A LEKÉRDEZÉS SAJÁTOS SÁGAI	76
<b>7. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÉRTÉKELÉSE ÉS ELEMZÉSE</b>	<b>79</b>
<b>7.1. INTÉZMÉNYEK</b>	<b>79</b>
7.1.1. AZ ISKOLÁK TANULÓI TÁRSADALMÁNAK SZOCIÁLIS, KULTURÁLIS ÉS NEVELÉSI IGÉNY SZERINTI FŐBB JELLEMZŐI	80
7.1.2. MŰKÖDŐ PEDAGÓGIAI PROGRAMOK	84
7.1.3. TANULÓI LÉTSZÁMOK – VÁLTOZÁSI IRÁNYOK	86
7.1.4. AZ ISKOLA EREDMÉNYESSÉGÉNEK NÉHÁNY ASPEKTUSA	88
7.1.5. EREDMÉNYESSÉG AZ OKM ADATOK ALAPJÁN	92
7.1.6 A HOZZÁADOTT ÉRTÉK	95
<b>7.2. AZ INTÉZMÉNYVEZETŐK</b>	<b>102</b>
7.2.1. A VEZETŐK DEMOGRÁFIAI ÉS „TELEPHELYI” JELLEMZŐI	102
7.2.2. A TANULÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK FONTOS SÁGA	105
7.2.3. A KOMPETENCIAMÉRÉSEKKEL KAPCSOLATOS VEZETŐI ELÉGEDETTSÉG	107
<b>7.3. A PEDAGÓGUS MINTA NÉHÁNY DEMOGRÁFIAI, PÁLYASZOCIOLÓGIAI ÉS KÖZÉRTETI JELLEMZŐJE</b>	<b>112</b>
7.3.1. NEM, ÉLET KOR ÉS GYAKORLATI IDŐ	112
7.3.2. AZ PÁLYAFUTÁS MÉRFÖLDKÖVEI	113
7.3.3. A PÁLYÁN VALÓ – ÉS AZ ISKOLAI KÖZÉRTET	117
<b>7.4. A PEDAGÓGUSOK KÉPZETTSÉGE; TANULMÁNYOK - TOVÁBBKÉPZÉSEK</b>	<b>118</b>
<b>7.5. INNOVÁCIÓS PROGRAMOK EREDMÉNYESSÉGI SZEMPONTÚ MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN</b>	<b>121</b>
<b>7.6. ÁLKALMAZOTT ÉS KEDVELT OKTATÁSI STRATÉGIÁK, MÓDSZEREK ÉS SZERVEZÉSI MÓDOK</b>	<b>123</b>
7.6.1. AZ ÁLKALMAZÁS	123
7.6.2. A KEDVELTSÉG	125
<b>7.7. EGYÜTTMŰKÖDÉS SZÜLŐKKEL, KOLLÉGÁKKAL, SZERVEZETEKKEK</b>	<b>128</b>
7.7.1. A SZÜLŐKKEL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS JELLEMZŐI	128
7.7.2. A KOLLÉGÁKKAL, SZAKEMBEREKKEK ÉS SZERVEZETEKKEK VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS NÉHÁNY JELLEMZŐJE	131
<b>7.8. AZ ISKOLA MEGÍTÉLÉSÉNEK SAJÁTOS SÁGAI A FŐBB PEDAGÓGUSCSOPORTOK SZERINT</b>	<b>133</b>
<b>7.9. A TANULÓK ISKOLAI SIKERÉNEK ÉS KUDARCÁNAK OKI TÉNYEZŐI</b>	<b>135</b>
7.9.1. A TANULÓK ISKOLAI SIKERÉNEK ATTRIBÚCIÓI - GYAKORISÁGOK	136
7.9.2. A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK ATTRIBÚCIÓI - GYAKORISÁGOK	142

<b><u>8. AZ INTEGRÁCIÓVAL ÉS A ROMA GYEREKEK NEVELÉSÉVEL KAPCSOLATOS KÉRDÉSEK MEGÍTÉLÉSE A PEDAGÓGUSOK KÖRÉBEN</u></b>	<b>148</b>
<b>8.1. TÉVHITEKKEL VALÓ EGYETÉRTÉS</b>	<b>148</b>
8.1.1. A TÉVHITEKKEL VALÓ EGYETÉRTÉS CSOPORTONKÉNTI SZIGNIFIKÁNS RELÁCIÓI	150
8.1.2. A TÉVHITEK KÖZÖTTI SZIGNIFIKÁNS KAPCSOLATOK	153
<b>8.2. AZ INTEGRÁCIÓVAL ÉS A SZEGREGÁCIÓVAL ÖSSZEFÜGGÉSBE HOZHATÓ OKTATÁSI PROGRAMOK ÉS SZERVEZETI KERETEK MEGÍTÉLÉSE</b>	<b>155</b>
8.2.1. A SZEGREGÁLT OKTATÁS ELŐSEGÍTÉSÉVEL ÖSSZEFÜGGÉSBE HOZHATÓ ÁLLÍTÁSOK KÖZÖTTI SZIGNIFIKÁNS KAPCSOLATOK	156
8.2.2. INTEGRÁCIÓS ÉS SZEGREGÁCIÓS MEGOLDÁSOKAT TÁMOGATÓ ÁLLÍTÁSOK A FŐBB VÁLTOZÓK CSOPORTJAIBAN	158
<b><u>9. BIRTOKOLT KOMPETENCIÁK</u></b>	<b>160</b>
9.1. A DIÁKOKKAL ÉS A MÁSOK VALÓ KAPCSOLATBAN, VALAMINT A SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSBN ALKALMAZOTT KOMPETENCIÁK	161
9.2. ALKALMAZOTT KOMPETENCIÁK CSOPORTONKÉNTI SZIGNIFIKÁNS JELLEMZŐI	163
<b><u>10. A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEFOGLALÁSA</u></b>	<b>165</b>
10.1. AZ INTÉZMÉNYEKRŐL	165
10.2. A PEDAGÓGUSOKRÓL	166
<b><u>11. ZÁRÓ GONDOLATOK</u></b>	<b>171</b>
<b><u>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS</u></b>	<b>173</b>
<b><u>IRODALOM</u></b>	<b>174</b>
<b><u>ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYÉKE</u></b>	<b>179</b>
<b><u>MELLÉKLETEK</u></b>	<b>182</b>

## 1. Bevezetés, a téma- és címválasztás indokolása

Doktori kutatási témám kiválasztásának időszakában történt, hogy új és erőteljes oktatáspolitikai törekvéseket láthattunk kibontakozni a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai integrációja érdekében. E törekvések egyik új szervezeti keretként jött létre például az Országos Oktatási Integrációs Hálózat is. Az események kétségtelenül befolyásoltak a kutatási téma „hivatalos” megjelölésében. Mivel addig sem volt kérdéses, hogy a társadalmilag hátrányos helyzetű, s közöttük a roma tanulók oktatásával szeretnék foglalkozni, de elsősorban nem az iskolai kudarcok, hanem a sikeres gyakorlatok felől, egyenesen inspirálóan hatottak az új elképzelések. Ígéretes volt ezekben ugyanis az a szándék, hogy az integráció egyben pedagógiai megújulást is jelentsen az iskolai pedagógiai gyakorlat számára, ezzel elősegítve a hátrányos helyzetű és a roma tanulók iskolai sikerességét is. Úgy gondoltam, ez a fajta megújulás, az iskolai szinten megvalósuló pedagógiai innovációs program erre valóban lehetőséget adhat, olyan széles körben, amire eddig nem volt példa. Ezért volt aztán témamegjelölésem a következő: Hátrányos helyzetű tanulók továbbtanulását–integrációját elősegítő pedagógiai programok és gyakorlatok vizsgálata – különös tekintettel a roma tanulók iskolai sikerességére, amit az értekezés munkacímeként használtam.

A témában való elmélyülésem során azonban számos nyugtalanító kérdéssel kellett szembesülnöm. Az egyik legnehezebben megválaszolható az volt, hogy miképpen lehetséges a (bármilyen etnikai és társadalmi csoportba tartozó) tanulók iskolai sikerességét mérni úgy, hogy közben összehasonlíthatók legyenek a különböző módon megújuló és a nem megújuló iskolai pedagógiai gyakorlatok. Kérdéses volt az is, hogy egyáltalán mit érthetünk a roma tanulók iskolai sikeressége alatt. Az utóbbira persze több lehetséges válasz van, így a sikeres továbbhaladás az iskolai programban, a szakmaszerzés, a továbbtanulás érettségit adó középfokon. A szakirodalom példákat is szolgáltatott arra, hogy bizonyos programok érnek el ilyen eredményeket, ám az oktatási rendszer egészét tekintve, változatlanul a roma gyerekeknek, illetve általában a hátrányos helyzetűeknek az érettségit adó középfokra való bejutásuk csekély aránya jelenti a legnagyobb problémát, amit viszont alapvetően a tanulási teljesítményekben mérhető egyenlőtlenségek határoznak meg. Dolgozatomban a fenti problémákat az országos kompetenciamérésnek során alkalmazott hozzáadott érték számítások, illetve az egyes intézményekben a roma tanulók érettségit adó képzésekre való bekerülési arányai alapján közelítettem meg.

Kutatási lehetőségeimet segítette, hogy országos szinten elindult egy olyan iskolai pedagógiai innovációs program, amelyik a kompetenciaalapú oktatást kívánta erősíteni az iskolai pedagógiai gyakorlatokban. A Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Programokkal kapcsolatos adatgyűjtés elvezetett ahhoz, hogy észrevegyem, nem másról, mint az iskolai pedagógiai gyakorlat intézményi szintű, majd nyilván ezen keresztül, országos szintű átalakításának szándékáról is szó van. További kérdés volt, hogy napjaink oktatásában van-e olyan iskola egyáltalán, amelyik semmiféle módon és semmilyen területen nem kívánja megújítani gyakorlatát. Nos, ezt igen nehéz volt elképzelni. Azt viszont sokkal könnyebb,

hogy az országos programok átfogóbban alakíthatják át a pedagógusok gyakorlatát és gondolkodását, mint az egyéb innovációk. Így jutottam el oda, hogy kutatásomban lényegében két típusba sorolható pedagógiai gyakorlatokat és az ezekkel összefüggésbe hozható pedagógusi gondolkodást fogom vizsgálni egymással összehasonlítva: azaz a HEFOP-os, illetve az ahhoz nem kapcsolódó pedagógiai programokat. Ugyanakkor fontosnak tartom jelezni, hogy nem vállalkozom innovációs programok hatásvizsgálatára, már csak azért sem, mert egy ilyen kutatáshoz alapvető bemeneti mérési adatok hiányoznak. A kutatás során, a pedagógiai gyakorlatok és gondolkodások vizsgálatában alapvetően a hátrányos helyzetű és a roma tanulókkal kapcsolatos fenti kérdésekre összpontosítottam. Nem tagadható meg ugyanis egyetlen iskolai gyakorlattól és a pedagógusi gondolkodástól sem, hogy ne feltételezzük a hátrányos helyzetű, és közöttük a roma tanulók iskolai sikerességének elősegítését szolgáló pedagógiai szándékot. Így témafeldolgozásom során eljutottam értekezésem konkrét címéhez: *Hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatok és pedagógusi gondolkodás vizsgálatához*.

Értekezésemben igyekszem feltárni a hátrányos helyzet társadalmi és oktatási összefüggéseit a társadalmi és oktatási egyenlőtlenségekkel, s közben megmutatni a több szempontból értelmezhető és értelmezett, társadalmilag *hátrányos helyzetű tanuló* 'történelmi' kategóriáját. Ami ezt különösen indokolja, az a hátrányos helyzet fogalmának relativitása, továbbá az a tény, hogy a kategóriába tarozók esélyeinek növelésére oktatáspolitikai, oktatásügyi és pedagógiai törekvések voltak és vannak napirenden. A múlt tapasztalatai pedig mindig fontosak a problémák újraértelmezésében és a megfelelő megoldások keresésében. Megközelítésemben a hátrányos helyzetű tanuló iskolai sikerességét elsődlegesen a tudás javak megszerzése jelenti, azaz a minél több, minél szervezettebb és minél inkább alkalmazható ismeret, képesség, kompetencia elsajátítása. Ez a fajta sikeresség növeli az esélyeket, csökkenti az oktatási egyenlőtlenségeket és előfeltételezi mind az iskolai, mind a pedagógusi eredményességet. A megválaszolandó kérdések azok, hogy pontosan mi módon írhatók le a jelzett kapcsolatok, s hogy végül az eredményesnek tekinthető pedagógiai gyakorlatokat milyen belső összefüggések és leírható sajátosságok jellemzik.

Munkám szerkezetileg elméleti és empirikus kutatási részekre tagolt. A dolgozat elméleti fejezeteiben négy nagyobb témakör kerül bemutatásra. Elsőként a hátrányos helyzet szociológiai feltételrendszerét tárgyalom, melyben a strukturális összefüggéseken túl, hangsúlyos a társadalmi hátrányos helyzet szociológiai modellezése, a mai szegénység és iskolázottság összefüggései. A következő nagyobb témakörben az oktatás változó funkcióit és az oktatás hatását a társadalmi egyenlőtlenségekre mutatom be. Idetartozóan lényeges az oktatáspolitikai, oktatásszociológiai, neveléstudományi és pedagógiai diskurzusokban, valamint a kapcsolódó kutatásokban megjelenő hátrányos helyzetű tanuló kategóriájának tárgyalása. A harmadik nagyobb témakörben a hátrányos helyzetűek és a romák oktatási egyenlőtlenségeit, továbbá az egyenlőtlenségek mérséklésének lehetséges útjait, különböző programjait veszem górcső alá. Nem függetlenül az előzőektől, a negyedik nagyobb tematikai egységben az iskolai sikerességet elősegítő szervezeti és pedagógiai tényezőket vizsgálom. Ez utóbbiban az iskolafejlesztés és iskolai eredményesség hazai és nemzetközi

kutatásai alapján azokra a hatótényezőkre és kompetenciákra fókuszálok, melyek elősegítik a társadalmilag hátrányos helyzetű, s közöttük a roma tanulók iskolai sikerességét.

Dolgozatom empirikus kutatási részében azt vizsgálom, hogy meghatározott szervezeti hatótényezőket és kompetenciákat alkalmazó innovatív iskolák mennyiben lehetnek eredményesebbek a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában. Továbbá azt, hogy az itt tanító tanárok gyakorlata és gondolkodása mennyiben más az egyéb iskolákban megfigyelhetőknél.

## 2. A hátrányos helyzet szociológiai feltételrendszere

A hátrányos helyzet társadalmi megjelenésének leírása, és e helyzet kialakulásában szerepet játszó tényezők összefoglaló elméleti megközelítésének rövid bemutatása nem kerülhető meg akkor, amikor neveléstudományi – közelebbről nevelésszociológiai, iskolaeredményességi és pedagógiai kontextusban kívánunk értekezni a társadalmi eredetű hátrányokat leképező iskolai hátrányos helyzet pedagógiai ellensúlyozásának lehetőségeiről. Az elméleti megközelítés bemutatásában erősen támaszkodom a társadalmi rétegződéssel összefüggő szociológiai társadalmi struktúra leírásokra, az empirikus stratifikációs vizsgálatokra, az olyan szintetizáló megközelítésekre, melyekből nemcsak a társadalmi pozíciókba jutás esély struktúrája, hanem a szociológiai társadalmi miliő vizsgálatok kulturális dimenziója is láthatóvá válik. Látni fogjuk, hogy a kulturális dimenzióban az oktatás fontos szerepet kap az esélyek észlelésének és használatának magyarázatában. A szegénységvizsgálatokban ugyancsak előtérbe kerülnek a strukturális és kulturális dimenziókban értelmezhető tényezők és mutatók, magyarázva a szegénység kialakulását, ám ezekben a magyarázatokban mindig megjelenik az oktatás is.

### 2.1. Társadalmi struktúra

Hétköznapi tapasztalataink és nézeteink a társadalomról gyermekkorunk óta közvetlen és közvetett források alapján szerveződnek. Benyomásaink lehetnek gazdagokról, szegényekről, jól szituált köztisztviselőkről, menő vállalkozókról, celebekről, hajléktalanokról, palotákról és viskókról, lakóparkokról vagy cigánytelepekről. Hiedelmeink is hamar kialakulnak a tehetségről, szorgalomról és a szerencséről, de a balsorsról, az érdemességről és az érdemtelenességről is, mint az okok, működésmódok és igazolások önkiszolgáló magyarázatrendszerei. S bár feltételezhetjük, hogy az emberi cselekedeteknek oka és célja van, a véletleneket – legfőképpen a következmények, a helyzetek és események magyarázataiban – előkelő helyen szerepeltetjük.

A társadalmak vizsgálatáról szóló szociológia azonban rámutat arra, hogy az embereket körülvevő társadalmi helyzetek, események, cselekedetek nem véletlenszerűek, hanem strukturáltak. Vagyis, szabályszerűségek mutathatók ki az emberek kapcsolataiban, viselkedésében, cselekedeteiben, melyek ismétlődés révén egységes mintákba szerveződnek. (Giddens 1995) E szabályszerűségeken nyugvó mintázatok alkotják a struktúrát, ami Andorka (1997) szerint az egyének és társadalmi csoportok közötti tartósnak tekinthető viszonyokat jelöli. Ugyan a társadalom tagjainak életét meghatározza a struktúrában elfoglalt hely, ám az egyéni cselekvések keretét az intézmények adják, az egyének életét pedig a társadalmi kultúra alakítja.

Blau (1999) felfogása szerint a társadalmi struktúrák nem elméletek a társadalom működéséről, életéről, hanem a társadalmi élet egyes megfigyelhető aspektusai, de önmagukban nem empirikus jelenségek, hanem azok elvonatkoztatásai egy fogalmi rendszerben. Így a megfigyelhető társas kapcsolatok absztrakciói lehetnek a pozíciók és a szerepviszonyok, ám ezek a struktúrák még nem magyarázó elméletek. Elméleti megközelítésének



számunkra fontos mondandója az, amit a társadalmi integrációról és a differenciálódásról fogalmaz meg. E szerint a társadalmi struktúrák nemcsak elkülönülnek, de össze is kapcsolódnak és koherens társadalmi struktúrát is alkotnak egyben. Ez az összekapcsolódás alapvetően a társadalmi kapcsolatokra vezethető vissza. A szerző fontos feltevése ezzel összefüggésben, hogy az azonos pozíciót betöltők több szempontból szembeni kapcsolattal rendelkeznek egymás között, de a társadalom különböző rétegeihez, csoportjaihoz tartozók is kell, hogy rendelkezzenek egymás között ilyen kapcsolatokkal, mert egyébként nem lehetnének az egységes társadalom alkotórészei. Ezek a csoportközi kapcsolatok integrálják a társadalmi struktúra részeit. Természetesen maguk a kapcsolatok sem mindig integrálok, hiszen kisérvjelenségeik, mint például a kizsákmányolás vagy a konfliktus, hathatnak éppen az integráció ellen is. Az integráció ugyanis nem pusztán funkcionális egymásrautaltságon, de tényleges társadalmi interakción alapul. Míg a társadalmi kapcsolatok a társadalmi pozíciók között teremtett csatornákat jelöli, és ezeket az eredményezett kommunikáció szerint tipizálhatjuk is, addig a társadalmi mobilitás folyamata a személyek átmenetét mutatja az egyik csoportból vagy rétegből a másikba. A társadalmi cserefolyamatok pedig, a csere vagy a cseremobilitás segítségével, megalapozzák a csoporton belüli és kívüli kapcsolatokat egyaránt. Mindhárom társadalmi folyamat utal a csoporton belüli és kívüli pozíciók közötti kapcsolódásra, melyben a kommunikációk lehetnek azonos értékűek vagy különbözőek, a pozíciók közötti átjárás mértéke is lehet azonos vagy különböző, a cserék pedig kölcsönösek.

A társadalmi integráció komplementer ellentéte a társadalmi differenciálódás, ami feltételezi a társadalmi részek szempontból szembeni kapcsolatainak korlátait. Blau a társadalmi differenciálódás két generikus formájaként veszi számításba a heterogenitást és az egyenlőtlenséget:

„A heterogenitás vagy horizontális differenciálódás a populáció egy nominális paraméter szerinti csoportok közötti megoszlását jelenti. Az egyenlőtlenség vagy vertikális differenciálódás egylépcsős paraméter szerinti státusmegoszlásra utal.” (Blau 1999, 370. o.)

A strukturális paraméterek tehát lehetnek nominálisak vagy graduálisak, annak megfelelően, ahogyan az emberek jellemzőit kategorikusan vagy rangsor szerint osztályozzák. Csak az a paraméter, az ember szerepvizonyait meghatározó attribútum, lehet strukturális paraméter, ami releváns a társadalmi élet szempontjából, vagyis akár veleszületett, akár szerzett tulajdonságról van szó, hatással van a társadalmi pozíciókra. A strukturális paraméterek kétféle társadalmi pozíció megkülönböztetését teszik lehetővé: a csoporttagságot és a státust. A nominális paraméterek, mint például a nem, a foglalkozás, vagy az etnikai kötődés, alcsoportokra osztják a populációt, inherensen rangsor nélkül. A graduális paraméterek, mint a jövedelem, az iskolai végzettség, a hatalom, a vagyon, státusforrások. A státusforrások empirikus eloszlása mutatja, hogy a státusátmenet nem feltétlenül folyamatos, és a nagyobb különbségek mentén kijelölhetők az osztályhatárok.

Blau kiinduló feltevése az, hogy ha a közös csoporttagság és a közeli státus segíti a társadalmi kapcsolatteremtést, akkor a heterogenitás és az egyenlőtlenség korlátozza a tár-

sadalmi érintkezést a különböző társadalmi részek között. Minél nagyobb a horizontális vagy vertikális differenciálódás, annál kiterjedtebbek a társadalmi érintkezések korlátai, melyek nem teszik lehetővé a csoportok közötti extenzív társadalmi kapcsolatokat, ami pedig a makroszociológiailag értelmezett integráció feltételét jelenti. Mivel a társadalmi struktúrák a különböző csoportokban és státusokban elhelyezkedő személyek közötti közvetlen kapcsolatok révén függenek össze egymással, ezeket a kapcsolatokat gyengíthetik az olyan meghatározó strukturális paraméterek, amelyek a másik oldalon felerősítik a csoporton belüli integrációt. A túl erős csoporton belüli integráció pedig akadályozza a csoportok közötti kapcsolatokat, s végeredményben egymás között kevés kapcsolattal rendelkező csoportokra darabolódik a társadalom.

## 2.2. Társadalmi egyenlőtlenségek

Blau megközelítésének fontossága abban áll, hogy nem látja egyoldalúnak a struktúra és a társadalmi interakciók közti ok-okozati kapcsolatot. Elképzelhetőnek tartja, hogy a társadalmi interakció és kommunikáció folyamata, valamint a differenciált társadalmi pozíciók struktúrái kölcsönösen formálják egymást. Két további fontos szempontra is felhívja figyelmünket. Az egyik, hogy egyes számban nem is lehet társadalmi struktúráról beszélni, hiszen még a legegyszerűbb társadalmaknak is leírható jó néhány struktúrája, mint például a hatalmi, az életkori, a rokonsági és az ökológiai. A másik, hogy minél nagyobb a horizontális és a vertikális differenciálódás a társadalomban, azaz a heterogenitás és az egyenlőtlenség, annál inkább akadályozza az extenzív társadalmi kapcsolatok működését, ami végső soron a társadalom szakadásához vezethet.

Mindenesetre a nominális paraméterek szerinti csoporttagság, mint a társadalmi pozíciók egyik meghatározója, nem rangsor szerinti Blaunál. A hierarchikus rendszerek, mint például a státusok rendszereként (szűken) értelmezett társadalom, viszont a rangsorolás alapján állnak. Meglehet, hogy éppen a graduális paraméterek, mint státusforrások, alkotják a hierarchia alapját. Azonban, talán éppen az ezek mentén kialakuló elismertség és tekintély fogja rangsorolni azokat a nominális paramétereket (például a foglalkozást vagy az etnikai hovatartozást), melyek előfordulása gyakoribb a jelentősebb előnyöket biztosító státusforrásokkal. Így viszont a társadalmi pozíciók, akár státusokról, akár csoporttagságról beszélünk, rangsorolhatókká lesznek. A rangsorok alapján az egyes társadalmi pozíciók előnyössége vagy hátrányossága is becslhetővé válik.

Andorka (1997) rámutat arra, hogy a társadalmi pozíciók közötti *egyenlőtlenségeknek* olyan jelentősebb dimenzióit lehet azonosítani, mint a jövedelem, a vagyon, a munkakörülmények, az egészség, a műveltség, a lakásviszonyok, a szabadidő, továbbá beszélhetünk az egyes pozíciókba való bejutás egyenlőtlenségeiről is, amit *esélyegyenlőtlenségnek* neveznek a szociológiában. Az „egyenlőség” pedig alapvetően az *esélyek egyenlőségét* jelöli, azaz azt az (induló) helyzetet, amikor a társadalom minden tagjának egyenlő esélye van a kedvezőbb pozíciók elérésére, illetve az *aktuális pozíciók egyenlőségét*, ami pedig a dimenziók (például a jövedelem, a lakás) szerinti egyenlőség.

Az egyenlőségről összegzően elmondhatjuk, hogy nem ismerünk olyan társadalmat, amelyben létezne. Hipotetikusán az aktuális pozíciók egyenlőségét néhány dimenzió mentén megkonstruálhatjuk, míg struktúraelméleti alapon az esélyek egyenlősége abszolút értelemben nem létezhet, hiszen még a legegyszerűbb társadalmakban létező társadalmi pozíciók is hierarchikus rendszert alkotnak. Az új generáció tagjai egy hierarchikus rendszer meghatározott pontján lépnek be a társadalomba, s ebből adódóan a korlátozott számú státusforrás megszerzésére több, illetve kevesebb eséllyel rendelkeznek. Vagyis a társadalmakban az esélyek egyenlőtlenségéről beszélhetünk. Ezek viszont az esélyek megszerzésére fordított különböző erőfeszítések révén, úgy tűnik, hozzájárulnak a társadalmak működéséhez. Mihály Ottó szavaival:

„Az esélyek egyenlősége azonban azért fikció, mert – mivel az esélyek számossága mindig korlátozott – magának a társadalomnak, a működésének, történéseinek, fennmaradásának a hajtóereje nem az esélyek egyenlősége, hanem ellenkezőleg – a korlátozott számosságú esélyek megszerzése, azaz az esélyegyenlőtlenség.”  
(Mihály 1999, 13. o.)

A társadalmak tehát egyenlőtlenségi rendszerekként foghatók fel inkább, s ezek leírására lesz alkalmas a társadalmi rétegződés koncepciója. Giddens (1995) szerint ez kifejezi a csoportok közötti strukturált egyenlőtlenségeket, a társadalom hierarchikus rendszerét, melynek felsőbb részein a kiváltságosak, az alsóbb részein a hátrányos helyzetűek találhatók.

### 2.3. Társadalmi hátrányos helyzet

Az osztálytársadalmak vizsgálatában szerepet játszó stratifikációs elméletek lehetővé tették a társadalmi struktúra empirikus vizsgálatát, a társadalmi rétegződés leírását, így a hátrányos helyzetek plasztikus bemutatását is. A társadalmi folyamatokat pedig visszavezették a társadalmi mobilitási folyamatokra, amelyek statisztikai jellemzőinek megismerésével hozzájárultak a társadalmi változás megértéséhez. (Kozma 1999)

Magyarországon a társadalmi struktúrakutatásról, mobilitás vizsgálatokról a hatvanas évek második felétől beszélhetünk. Szabari (2002) rámutat két fontos szociológiatörténeti tényre és az azok lényegéből adódó következményekre. Az egyik a társadalmi struktúráról folytatott elméleti vita. A másik a társadalmi mobilitás empirikus vizsgálata. Az első következményeként sikerült elszakadni az uralkodó ideológiai beszédmódtól és dogmatikus szemlélettől, általánossá vált a Ferge Zsuzsa által kialakított munkajelleg csoporton alapuló elmélet elfogadottsága. Az elmélet alapján tudott Andorka Rudolf foglalkozási csoportokat kialakítani az empirikus mobilitás vizsgálatok számára. A mobilitás vizsgálatok következménye, hogy a társadalomban meglévő egyenlőtlenségek empirikusan láthatóvá váltak, és történeti, illetve nemzetközi szinten is összehasonlíthatók lettek a mobilitási folyamatok.

A későbbiekben a hátrányos helyzet tanulmányozása a szociológiában, nyilván a társadalmi mobilitással való szoros összefüggés révén is – hátha lehet tudományos alapon is irányítani a mobilitási folyamatokat – megkülönböztetett figyelmet kapott a kádári kon-

szolidáció időszakában. A hetvenes évekre általában két aspektusból beszéltek róla: egyszer úgy, mint ami jelöli, leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, másszor úgy, mint ami megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a fölfelé irányuló vertikális mobilitásban. (Kozma 1975) Huszár István szerint olyan dimenziókban nyilvánulhatnak meg a hátrányok, mint

„...az alacsony jövedelem és fogyasztási szint, a rossz lakáskörülmények és lakókörnyezet, az alacsony iskolai végzettség és műveltségi színvonal, a nagyon nehéz és az egészségre ártalmas munkakörülmények, a gyermekek felnevelkedésének veszélyeztetettsége, a betegség, a testi vagy szellemi fogyatékoság, rokkantság, az idős kor különleges nehézségei, a deviáns viselkedésű családtagok – mind-mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásai és egyben okai.” (Huszár 1982, 125. o.)

Ezzel együtt az is nyilvánvaló volt, hogy a hátrányok szükségképpen összekapcsolódnak, kumulálódnak, előállítva a halmozottan hátrányos vagy többszörösen hátrányos helyzetet.

A nyolcvanas évekre a szociológiában kialakult egy olyan megközelítés, amely már nem a munkamegosztásban elfoglalt helyet tekintette a réteghez tartozás alapjának, hanem úgy határozta meg a társadalmi státust, mint egy többdimenziós egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt helyet. E megközelítés alapján kezdődött el az empirikus társadalmi rétegződésmodell-vizsgálat. (Szabari 2002)

Andorka (1997) szerint a hazai rétegződésvizsgálatok legnagyobb újtása kétségtelenül Kolosi Tamás státuszcsoporthoz tartozó modellje volt, melyben az életkörülmények és az életmód számos jellemzője mentén különülnek el a státuszcsoporthoz tartozók, s ami bemutatja, hogy a magyar társadalomban az elit messze kiemelkedik a társadalmi csoportok közül, míg a depriváltak messze leszakadnak. A többi tíz csoport nem az átlag körül található, hanem egy nagyobb tömbben az átlag fölött, illetve alatta. Ez megmutatta azt is, hogy a nyugati társadalmakra jellemző, feltételezett középosztályosodástól eltérő folyamatok zajlanak hazánkban.

A nyugati társadalmakban folytatott empirikus kutatások bázisán láthatóvá vált, hogy a II. világháborút követő társadalmi változások a fejlett ipari társadalomra jellemző egyenlőtlenségi rendszert formáltak ki. Ebben már nem a foglalkozás határozza meg az elfoglalt helyet, hanem egyre inkább az iskolai végzettség. Ezekben a tudástársadalmakban, viszont az egyenlőtlenségek dimenzióinak száma növekszik, s ezek már nem pusztán a munkával kapcsolatban (jövedelem, presztízs, szakmai tekintély) fontosak, hanem például olyan tényezőkkel hozhatók összefüggésbe, mint a gazdagsággal és a jóléti állam szolgáltatásaival megjelenő szociális biztonság, szabadidő, munka- és életfeltételek. (Hradil 1992) Éppen az egyenlőtlenségek kiterjedése és jellemzői, a társadalmak egyre komplexebb struktúrái indukálták az előfeltevéseikben is különböző, és módszertanilag is szerteágazó szociológiai vizsgálatokat a társadalmi egyenlőtlenségek területén.

Lamprecht és Stamm (1998) a kortárs társadalmi egyenlőtlenségekkel kapcsolatos kutatások számos megközelítését áttekintve, arra a következtetésre jutottak, hogy két fő vonulat mentén lehet jellemezni az álláspontokat. Az elsőkben a jól ismert makro- és

mikroszociológiai elemzések ütköznek, ahol a mikroszintű elemzéseket preferáló tudósok hangsúlyozzák a makroszociológiai rétegződés és osztály perspektívákkal szemben a mikroszintű kutatásokat, mint olyan eszközöket, amelyekkel meg lehet birkózni az egyre növekvő mértékben komplexségekre váló társadalmi struktúrák leírásával. Mégis, a kiválasztott csoportok életkörülményeinek és életstílusának mégoly részletes elemzése is, melyek ténylegesen képesek megmutatni azt, hogy az egyenlőtlenség hogyan hat a cselekvés kontextusaira és az észlelés folyamataira, hajlamosak elhanyagolni az életkörülményeket meghatározó általános mechanizmusok áttekintését. Így a mikroszintű elemzések gyakran híján vannak az általános hivatkozásoknak a tekintetben, hogy miért is kellene az egyenlőtlenségnek az első helyen szerepelnie az ilyen kutatásokban, és hogy milyen mechanizmusok működnek a társadalmi egész szintjén.

A második vonulatban a strukturális és a kulturális orientációjú megközelítések állnak szemben egymással. Itt az olyan megközelítések, mint a 'milió' és az 'életstílus' inspiráltak kulturális orientációjú kutatásokat, s a kilencvenes években különösen az utóbbival találkozni nagy számban a munkák között. A kulturális megközelítések együttesen kritizálják a strukturális megközelítéseket, az egyoldalú strukturális meghatározottságuk miatt. Ugyanakkor a kulturális megközelítéseket gyakran jellemzik úgy, mint amelyek híján vannak a strukturális mechanizmusok iránti érdeklődésnek, s valahogyan önkényesnek tűnik esetükben a felhasznált indikátorok kiválasztása. A kulturális megközelítések hangsúlyozzák, hogy az egyenlőtlenségek vertikális dimenziója (például a foglalkozási státuszhoz kapcsolt jutalmak mértéke) már nem lehet olyan fontos, mint korábban, s vannak olyan új horizontális dimenziók, amelyek differenciálják a hagyományos egyenlőtlenségek értelmezését, és éppen ezért komoly figyelmet érdemelnek.

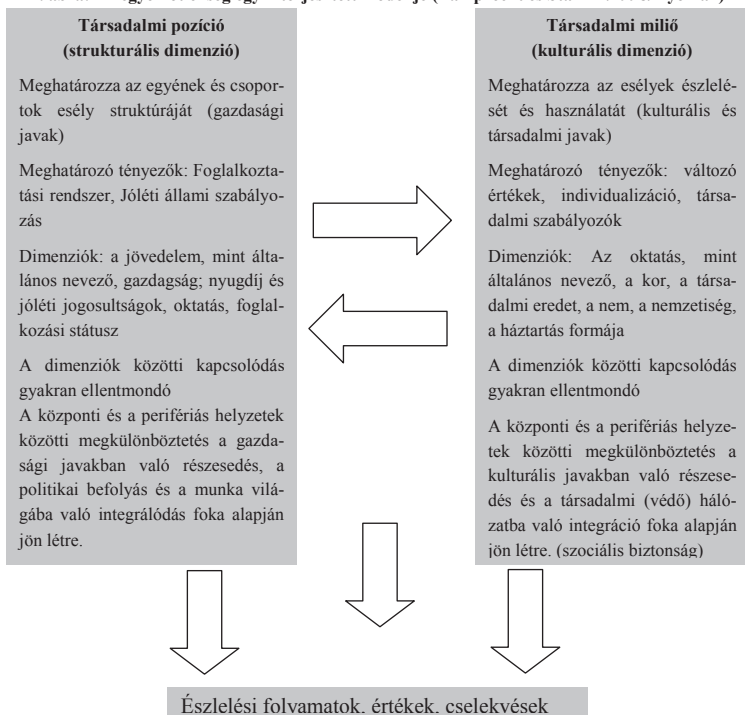
A szerzők végül az alább látható multidimenziós integratív egyenlőtlenségi modellben (1. sz. ábra) foglalják össze az egyenlőtlenségi rendszerek jellemzőit, megtartva az egyes megközelítések, perspektívák előnyeit úgy, hogy interaktívnak tekintik az azokban megfigyelhető tényezőket és dimenziókat, miközben azok hatásrendszereikben meghatározzák az egyének és csoportok észlelési folyamatait, értékeit és cselekvéseit. Ugyanakkor a modell megmutatja a hagyományos egyenlőtlenségeket is, de az előnyös és hátrányos helyzetek függő és független változóit is.

Az eddigieket összefoglalva: a társadalmi helyzet tehát az egyének és csoportok által a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben elfoglalt pozíciókat jelöli, amelyeket a kulturális megközelítések alapján leírható új típusú egyenlőtlenségek is differenciálnak, s egyszersmind generálnak, mint új pozíciókat. Az új pozíciók létrejötte egyben mutatja a társadalmi változásokat is.

Az azonos pozíciókat betöltők a más pozíciókat betöltőkkel szemben lehetnek előnyös vagy hátrányos társadalmi helyzetben, úgymint a különböző társadalmi csoportok tagjai. A hátrányos helyzetű társadalmi csoportokra alapvetően jellemző, hogy a szűkösen rendelkezésre álló gazdasági, kulturális és társadalmi javakból kisebb mértékben részesednek. Hátrányos helyzetüket jellemezheti az alacsony jövedelem, az alacsony foglalkoztatási státusz, valamint az alacsony iskolai végzettség. Ez utóbbi kifejezi a kulturális egyenlőtlenségeket is, vagyis nemcsak arra utal, mint társadalmi egyenlőtlenségi dimenzió,

hogy a magasabb iskolai végzettséggel kedvezőbb foglalkoztatási státuszba lehet kerülni és nagyobb jövedelemben részesülni, hanem arra is, hogy nagyobb oktatási 'számláló' mellett (több kulturális jószág) jobban lehet észlelni a korlátozott számú esélyeket, s jobban is lehet használni azokat. Esetleg úgy, hogy az egyén (csoport) megváltoztatja alkalmazotti vagy inaktív foglalkoztatási státuszát, s ezen keresztül lesz képes nagyobb arányban részesülni a gazdasági és kulturális javakból.

1. ábra: Az egyenlőtlenség egy kiterjesztett modellje (Lamprecht és Stamm /1998/ nyomán)



## 2.4. Szegénység

A társadalmi hátrányos helyzet legnyilvánvalóbb megjelenési formája a szegénység, ami a társadalmi dezintegrációs folyamatok jegyeit hordozza magában. Tudjuk, hogy Magyarországon létezik a szegénység, és azt is, hogy az államszocializmus időszaka alatt sem sikerült felszámolni, legfeljebb csak a róla folytatott diskurzust. Ha meg akarjuk határozni, hogy kik azok a szegények, s hogy mennyien vannak valójában, esetleg hogyan és milyen elvek mentén lehet küzdeni e jelenség ellen, akkor számításba kell vennünk az elméleti kereteket, a kapcsolódó kutatási hagyományokat, és a jelenleg rendelkezésünkre álló kutatási eredményeket. Ezek viszont együttesen annyira szerteágazó és differenciált kutató-

si területek, hogy az alábbiakban nem vállalkozhatok egyetlen problématerület mélységi feldolgozására sem, pusztán kutatási irányok, adatok, összefüggések és elvek rövid felvillantására.

A szegénység és a társadalmi egyenlőtlenségek okairól a szakirodalomban jól ismert makroszintű megközelítéseket Andorka (1997), Townsend (1991), Vajda (2005) csoportosítja. E csoportosításokat, továbbá Ferge (1991a) kategóriáit alapul véve felvázolhatjuk az alábbi megközelítéseket:

- a természeti okokkal,
- az egyéni okokkal,
- a kisebbségi csoportokkal és szegénységi ciklusokkal,
- a gazdasági okokkal,
- a társadalom funkcionális működésével,
- a gazdasági – társadalmi rendszer jellegével,
- a műveltségi, iskolázottsági hátrányokkal,
- a szegénység szubkultúrájával,
- valamint a strukturális okokkal magyarázókat.

A természeti okokkal operáló megközelítésekben az emberek közötti természetes biológiai, fiziológiai, és az ezek bázisán létrejött pszichológiai különbségekre alapoznak. Az egyéni okoknál pedig elsősorban az egyéni felelősség kérdése vetődik fel. Amennyiben nem okozata az egyén jelenlegi helyzete a megelőző szegénységi vagy deprivált helyzeteknek, akkor valóban kirajzolódik az egyén felelőssége, legalábbis az elemzések egy bizonyos szintjén. Azonban a részletesebb és mélyebb elemzések a strukturális viszonyokig vezetnek vissza: „(...) azokra a társadalmi erő – és érdekviszonyokra, amelyek hatására természeti eredetű különbségből társadalmi hátrány lesz, vagy amelyek meghatározzák, hogy mit tekint a társadalom fontos, különböző hátrányokkal sújtható egyéni hibának.” (Ferge 1991a, 200. o.)

A gazdaságra alapozott megközelítések egyfelől úgy látják, hogy szoros és bizonyítható kapcsolat van a bérek és a teljesítmények között. A magasabb teljesítmény nagyobb jövedelmekkel jár. A jövedelem csak akkor növelhető, ha növekszik a termelékenység is. A termelékenység összetevőit lehetséges több oldalról vizsgálni, például a szaktudás vagy az oktatás felől. Az az 'emberi tőke' lesz értékesebb a munkáltató szempontjából tehát, amelyik pozitívan hat a termelékenységre a több és jobb minőségű munkavégzésen keresztül. A munkavállaló számára is ez az értékesebb, mert általa lehet magasabb jövedelmekhez jutni. A megközelítés itt az oktatás és mobilitás körében az egyéni választásokat hangsúlyozza. Másfelől a kettős munkaerőpiaci elméletekben hangsúlyozzák a másodlagos munkaerőpiac létezését, melynek kedvezőtlen vonásaira is – bizonytalan foglalkoztatás, szegényes előléptetési kilátások, alacsony fizetés és gyenge szakszervezetek – hangsúlyozott figyelmet fordítanak a munkahelyeket betöltők tulajdonosságai mellett. A gazdasági megközelítések első típusa a funkcionalista társadalommagyarázatokhoz áll közel, míg a második közelít a strukturalista magyarázatok felé.

A társadalom funkcionális működésével magyarázó megközelítések a funkcionalista szociológiában gyökereznek. E szerint az egyenlőtlenségek a különböző foglalkozások fontosságán alapulnak. A társadalomban megfigyelhető sokféle, egymástól eltérő státusz a társadalom számára különböző fontossággal bír. A státusok, pozíciók betöltéséhez különböző jutalmak kapcsolódnak, és végeredményben az egyenlőtlenségeket a státusok betöltésének kényszere okozza.

A gazdasági – társadalmi rendszer jellege okozza, hogy működésével létrehozza a szegénységet az ipari társadalmakban, ezért a rendszer megváltoztatása a feladat. Ez a radikálisan társadalomkritikus szociológusok megközelítése.

Főként a '60-as és '70-es években a kevésbé radikális társadalomkritikát megfogalmazók a műveltségi, iskolázottsági hátrányokkal magyarázták a szegénység fő okát. Kiemelték, hogy akik nem rendelkeznek magasabb iskolai végzettségekkel és műveltség-gel, nemcsak jövedelmi téren hátrányos helyzetűek. A szegénység öröklődése ellen pedig szerintük, az oktatás támogatásával lehet küzdeni.

A kisebbségi csoportokkal és szegénységi ciklusokkal magyarázó megközelítés az első empirikus szociológiai kutatásokban gyökerezik. A kutatások leírták, hogy melyek, s hogy milyen jellemzőkkel bírnak azok a csoportok, melynek tagjai szegénynek tekinthetők. A vizsgálatok megmutatták, hogy melyek azok az életciklusok, amikor szegénység fenyeget. Ilyen volt a gyermekkor, a fiatal gyermekes családok és az öregek.

A szegénység szubkultúrájának megközelítése alapján a társadalom legszegényebb csoportjai egy elkülönült szubkultúrát alkotnak, melyben olyan életmódot folytatnak, ami nemzedékek egymásutánjában átöröklődik. Gazdasági jellegzetessége a munkanélküliség és az alulfoglalkoztatottság. Jellemzője többek között a gyermekmunka, a folytonos pénz-telenség, az, hogy nincsenek tartalékok, az élelmiszert kisebb tételekben vásárolják, gyakoriak az uzsorakölcsönök és a személyes tárgyak elzálogosítása, valamint a kéz alóli vásárlás. Szociális és pszichológiai jellegzetessége a zsúfoltság, a magánélet ellehetetlenülése, az erőszak alkalmazása a viták elrendezésére, a jelennek élés, korán kezdett nemi élet, a férfiak központi szerepe, a késleltetés képességének fejletlensége. Townsend (1991) két ponton kritizálja a megközelítést, az egyik, hogy nem különül el a munkásosztály és a szubkultúra kultúrája, a másik, hogy leírását nem hozza összefüggésbe a devianciák társadalmi strukturálódásával. Vajda (2005) megjegyzi, hogy a tény, miszerint a szegények a világ különböző társadalmában hasonlóan élnek, inkább a strukturális megközelítést erősíti. – Ugyanis a társadalmi feltételek vélhetően erősebben hatnak körükben, mint a különböző kulturális hagyományok.

A strukturális megközelítés szerint a szegénység a társadalmi egyenlőtlenség megnyilvánulása. A marginális csoportokra jellemző életmód pedig a körülményekre adott válasz. Ferge (1991a) szerint a szegénység és a többszörösen hátrányos helyzet végső soron strukturális meghatározottságú, de a biológiai, fiziológiai, a társadalmi és egyéni, illetve egyéni okok szétválasztása segítheti a problémakezelést.

Megítélésem szerint a lentebb bemutatásra kerülő empirikus szegénységvizsgálatok alapvetően a strukturális megközelítést támasztják alá.



## 2.5. A szegénység a mai Magyarországon

Az alábbi idézetet nyilvánvalóan az empirikus, közöttük hazai szociológiai kutatások inspirálták, s mint látható, nem pusztán egy fogalommagyarázat, hanem olyan témaköri bevezetés is, ami a depriváció – másként társadalmi hátrányos helyzet – fogalmának használatával megelőlegezi a jövedelmi szegénység fogalmának szélesebb körű és egyben relatív értelmezését.

„Szegénynek mondjuk egy társadalmon belül azokat, akiknek jövedelme a kiválasztott szegénységi küszöbnél alacsonyabb. A szegénységi küszöb lehet egy valamilyen módszerrel meghatározott létminimum, ebben az esetben beszélünk abszolút szegénységről. De a szegénységi küszöböt meghatározhatjuk az adott társadalomban átlagos jövedelem valamilyen százalékában, ebben az esetben beszélünk relatív szegénységről. Végül szegénynek mondhatjuk a társadalom legalacsonyabb jövedelmű részét, például tíz vagy húsz százalékát. A szegénység-fogalmat ki lehet terjeszteni olyan módon, hogy nemcsak az alacsony jövedelműeket tekintjük szegénynek, hanem azokat is, akik más ok miatt (például betegség, alacsony iskolai végzettség) vannak az átlagosnál lényegesen rosszabb helyzetben. Az utóbbi típusú szegénységet szokták deprivációnak is nevezni.” (Andorka 1997, 645.o.)

Több hazai kutatás tanúsága szerint, ahogyan erre Gábos és Szívós (2006) felhívja figyelmünket, ma a szegénység legerősebb meghatározója az apa iskolai végzettsége és munkaerőpiaci helyzete. Ez hat legerősebben a gyerekek jövedelmi szegénységére. Szerzőink szerint a két változó között erős korreláció van. A háztartásszerkezeti és demográfiai változók szerepe korlátozottabb. Az alapösszefüggés úgy vázolható fel, hogy minél iskolázottabb és foglalkoztatottabb a szülő, annál kisebb a valószínűsége gyermeke szegénységének.

A jövedelmi szegénységben élő gyerekek nyolcvan százalékánál az apának nincs érettségije, míg 2%-uk esetében sem fordul elő, hogy az apa diplomás. Ugyanakkor a szegénységben élő gyerekek közel felénél foglalkoztatott az apa. Az egygyermekes párok esetében a szegények aránya nem éri el a 6%-ot, s ha hozzá vesszük a kétgyermekes párokat is, a szegénységi ráta akkor sem éri el a 10%-ot. Az egyszülős és a négy- vagy többgyermekes családok esetében a legvalószínűbb a gyerekek szegénysége. (Gábos–Szívós 2006)

A 2007-es kutatási adatok<sup>1</sup> a TÁRKI Háztartás Monitor vizsgálata alapján azt mutatták, hogy a szegénységi ráta nem változott jelentős mértékben. A 2005-ös 12%-ról, 12,6%-ra nőtt a ráta, ugyanakkor a szegénységi rés csökkent 2003 és 2007 között, szintén nem jelentős mértékben, 18,9%-ról 18,3%-ra. Az adatok elemzése rámutatott arra, hogy a

---

<sup>1</sup> Gábos András és Szívós Péter (2008) kutatásáról van szó, akik a KSH adataival összevetve a saját eredményeiket beszámolnak arról, hogy a TÁRKI adataival Magyarország szegénységi rátája az alacsonyabb skandináv és a közepes rátájú kontinentális országok között, míg a KSH szerinti adatokkal a közepes rátájú kontinentális európai országok között helyezkedik el. Ezen kívül a KSH 2004 és 2005 között a szegénység kiterjedésének szignifikáns növekedését és mélyülését jelzi. A TÁRKI pedig 2002 és 2005 között a szegénység kiterjedésének és mélységének enyhé csökkenését.

jövedelmi szegénység kialakulásában változatlanul a háztartásfő iskolai végzettsége és munkaerő-piaci helyzete a döntő tényező. Jelentős hatása van még a gyermekszámnak, illetve annak, ha valaki egyedül él. Szintén jelentősnek találták azt a hatást, ha a háztartásfő roma volt. Demográfiai változók mentén látható, hogy az életkorral a szegénység kockázata csökken. A 65 év feletti korcsoportban 5%, míg a 0–15 éveseknél 18,6% akárcsak a 16–24 éves korcsoportban, továbbá a 25–49 éves felnőtt korcsoportban 13,2% és az 50–64 éves korcsoportban 9,8%. A tendencia tehát az, amit korábban is láttunk, hogy a gyermekek és fiatalok körében a legjelentősebb a szegénység kiterjedtsége, míg a felnőtt népességben átlagos, az idősek körében átlag alatti. A szegénység mélysége a roma háztartásfők és a három- és többgyermekes családoknál haladja meg jelentősen a szegénységi rés 18,3%-os átlagos értékét, 30%, illetve 27,4% értékkel. (Gábos–Szívós 2008)

A nem jövedelmi szegénység alakulásáról számol be tanulmányában Havasi Éva (2008). Megközelítése szerint a szegénységi ráta az aktuális szegénységet méri, az anyagi depriváció pedig jelzi a tartós szegénységet. A két mutató alkalmazásával pontosabb képet lehet kapni a szegénységről. Az anyagi depriváció objektív mutatói közül három nagy csoportba sorolhatók az indikátorok. A szubjektív dimenzióban pedig két – két mutatóval lehet számszerűsíteni a szegénységérzetet, „objektív”, illetve „szubjektív” szegénységérzetként. Az indikátorok alapján rajzolódik ki az anyagi depriváció négy típusa; a *megélhetési szegény*, a *komfort szegény*, a *lakás szegény*, és a *szegénységérzet* szerinti szegények. Ha egyenlő több depriváció fordul elő, akkor halmozott a depriváltság.

A tanulmány megállapításai közül lényeges, hogy a megélhetési szegények közé, akiknél az élelem, fűtés, lakásrezezi szükségletei közül legalább egy kielégítetlen, 2005-ben és 2007-ben egyaránt a lakosság 23%-a tartozott. A halmozott anyagi depriváció és/vagy jövedelmi szegénység minden harmadik embert érint, ugyanakkor a lakosság 38%-a nem szegény és nem is deprivált. A halmozott depriváció és a jövedelmi szegénység a népesség 8%-át érinti, és 5% a jövedelmi szegény, de nem halmozottan deprivált. A lakosság 22%-a halmozottan deprivált, de nem jövedelmi szegény.

„A halmozott depriváció kockázata leginkább az alacsony iskolai végzettségű, roma háztartásfővel rendelkező, községekben élő, magasabb gyermekszámú, hátrányos helyzetű régiókban élő háztartások tagjait fenyegeti. A területi hátrányok nagymértékben felerősítik a demográfiai és iskolai végzettségbeli különbségekből adódó hátrányokat, ami arra hívja fel a figyelmet, hogy a területi szegregációs jelenségek szerepe tovább erősödött.” (Havasi 2008, 70. o.)

Összefoglalóan tehát, a struktúraelméleti alapon leírható társadalmi pozíciók státusforrások alapján egyenlőtlen társadalmi helyzeteket jelenítenek meg. A stratifikációs elméletekben és az empirikus társadalmi struktúrakutatásokban a társadalmi pozíciók rétegződésének leírása lesz fontos, illetve a strukturális változások és a mobilitási folyamatok megfigyelése. Ezek alapján, a státusforrások mentén leírható társadalmi rétegződés alsóbb rétegeiben elhelyezhető csoportok tagjai a szűkösen rendelkezésre álló gazdasági, kulturális és társadalmi javakból kisebb mértékben részesednek. Ugyanakkor mind a javak megszerzésére, mind a kedvezőbb társadalmi pozíciók elfoglalására kevesebb eséllyel is

rendelkeznek, mint a rétegződés felsőbb rétegeibe sorolható csoportok tagjai. Őket tehát, csak relatíve tekinthetjük hátrányos helyzetűnek. *A legalsó társadalmi rétegekbe tartozó csoportok tagjai viszont a szegények és a halmozottan depriváltak. Őket e strukturális megközelítés alapján társadalmilag hátrányos helyzetűnek tekintem, abszolút értelemben.*

### 3. Az oktatás változó funkciói

#### 3.1. Az oktatás szerepe a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásában

Témánk szempontjából az alacsony iskolai végzettség és ezzel összefüggésben a munkaerőpiaci helyzet kiemelkedő jelentőségű. Úgy tűnik, az oktatási rendszer vagy nem biztosít magasabb iskolai végzettséget a társadalmilag hátrányos helyzetű, szegény társadalmi csoportoknak – ezzel negatívan befolyásolva munkaerőpiaci helyzetüket, fenntartva bizonytalan egzisztenciájukat és egyre kétségesebb társadalmi integrációjukat – vagy a hátrányos helyzetűek, szegények és depriváltak nem képesek igénybe venni a rendszer adta lehetőségeket.

A vagylagosság azonban könnyen feloldható, hiszen a rendszer működése állítja elő a képességek hiányát, onnantól kezdve, hogy milyen alapképességeket tesz a belépés feltételévé, a fejlesztési folyamatokat milyen kimeneti követelményekhez igazítja, s hogy a folyamatszabályozás mennyire adekvát módon alkalmazkodik a rendszerhasználók struktúrális jellemzőihez. Tehát az igazi kérdések inkább azok lesznek, hogy az oktatás miért és milyen mértékben tudja és/vagy nem tudja biztosítani a jobb életésélyeket jelentő oktatási javak elosztását a hátrányos helyzetű (és nem hátrányos helyzetű) társadalmi csoportok tagjai részére, továbbá meghatározhatjuk-e, s hogyan az elosztási felelősség illetékességi köreit.

A miértekre elméleti szinten választ kaphatunk az oktatás különböző funkcionális leírásaiból, míg a mérték tekintetében az empirikus kutatásoknak van jelentős szerepük. A kettő nyilván szoros kapcsolatban áll egymással.

A szakirodalomból ismertebb funkcióleírásokat áttekintve (Giddens 1995; Halász 2001; Kozma 1999; Polónyi 2002; Varga 1998), itt most különös jelentőségűvé válik a munkaerő-képző, a társadalmi mobilitást elősegítő, a reprodukciós-újratermelő és a társadalmi integrációt elősegítő funkció. Észre kell vennünk, hogy e működésmódok intenzitása társadalmi-gazdasági és történeti meghatározottságú, ahogyan ezt empirikus kutatások eredményeiből (Gazsó 1976; Gazsó-Laki 1998; 2004; Andor-Liskó 2000; Balázs 2003; Liskó 2008) is láthatjuk. Vagyis, például a csoportos társadalmi mobilitás jelenségével együtt jár az, hogy jelentősebb volumenű oktatási javak elosztására kerül sor a hátrányos helyzetű csoportokban. A mobilitás közvetlen kiváltója ekkor a gazdasági és társadalmi változás, míg az oktatási rendszer szerepe közvetítő jellegű, és ennek az elvárásnak az expanzió révén felel meg. Az egyéni mobilitás esetén viszont az oktatás az elindítója a folyamatnak a tudás javak *mértányos* elosztásával és a *minőségi oktatás* biztosításával.

Az oktatási javak elosztásában megfigyelhető egyenlőtlenségek, melyek közvetlenül az iskolai végzettségekben és a tanulmányi teljesítményekben mutatkoznak meg, jelentős részben társadalmi meghatározottságúak. Az oktatás funkcióleírásaihoz is kapcsolható kutatások két nagyobb vonulata eltérő választ ad arra a kérdésre, hogy e meghatározottság ellenében a hátrányos helyzetűek oktatásában sikerülhet-e a hátrányok kiegyenlítése, azaz az iskolai sikeresség elérése, az egyenlőtlenség mérséklése. A szociológus megközelítések, kivált Bourdieu (1978) munkássága óta, az oktatás voltaképpeni hatástalanságát hang-

súlyozzák, lévén, hogy megközelítésükben a kulturális különbségek és a társadalmi struktúra újratemelése az oktatás fő funkciója. A neveléstudományi megközelítések viszont az iskolai pedagógiai tényezők változó erejű hatását emelik ki a tanulók iskolai sikerességében, így a hátrányos helyzetű tanulók oktatásában is. (Báthory 1992; Radó 2000; Kertesi-Kézdí 2005)

Számunkra jól rekonstruálható módon a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos diskurzusokban érhető tetten az eddig elmondottak. Ezek alkalmasak lehetnek arra is, hogy illusztrálhatóvá tegyünk azt a paradigmaváltást, ami a kétezres évektől egyre erőteljesebben jellemzi a hazai pedagógiai és oktatáspolitikai gondolkodást, melynek hívószavai az oktatási méltányosság fogalomköréhez kapcsolódnak, s melynek egy változatlanul fontos fejezete a hátrányos helyzetűek oktatása. Az alábbiakban az említett diskurzusokban jellemzően megjelenő vonulatokat kívánom áttekinteni.

### 3.2. Hátrányos helyzet a közoktatásban

A hátrányos helyzet koncepciójának eredetéről szólva Papp (1997) kiemeli, hogy a származás szerinti kategorizáció 1962-es minisztériumi utasítással való megszüntetése után terjedt el a szakmában a hátrányos helyzetűekre való odafigyelés. Az osztálynaplókban az 'F' betűk jelölték a fizikai dolgozók gyermekeit. A középiskolás korú diákok közül eleinte számukra szervezték a felvételi előkészítőket. A hátrányos helyzetet ekkor a felsőfokon való továbbtanulás szempontjából ítélték meg. Lényeges szempontra hívja fel figyelmünket a szerző mikor kiemeli, hogy a nyugati és a hazai oktatáspolitiká egyaránt az esélyegyenlőség megteremtésén fáradozott, ott az indulási esélyek egyenlőségére, míg itt az elérendő társadalmi pozíciók egyenlőségére fókuszálva.

A megközelítés a felsőfokon történő továbbtanulás szempontjából helytálló, főleg, ha a politikai adminisztráció hatvanas-hetvenes évekbeli törekvései felől nézzük a kérdést. Ugyanakkor kissé árnyaltabb is lehet a kép, hiszen már magukban a politikai dokumentumokban<sup>2</sup> is azt látjuk az okokra utalva, hogy hozott tanulmányi hátrányokról van szó, me-

---

<sup>2</sup> A következő dokumentumokat tartom különösen fontosnak a hátrányos helyzettel kapcsolatban: Az MSZMP Ideiglenes Központi Bizottsága Intézőbizottságának tájékoztatója az egyetemi és főiskolai iskolázatással kapcsolatos határozatról (1957.05.28.); Az MSZMP Központi Bizottsága Titkárságának határozata a középiskolai, a főiskolai és az egyetemi felvételi rendszer megjavításáról (1959.02.27.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a cigánylakosság helyzetének megjavításával kapcsolatos egyes feladatokról (1961.06.20.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának határozata a felsőoktatási intézmények felvételi rendszeréről és a származás szerinti kategorizálás megszüntetéséből adódó egyéb feladatokról (1963.04.02.); Az MSZMP Politikai Bizottságának határozata az oktatási reform eddigi végrehajtásának főbb tapasztalatairól és a további feladatokról (1965.06.08.); Az MSZMP Központi Bizottsága Agitációs és Propaganda Bizottságának állásfoglalása a fizikai dolgozók gyermekei továbbtanulását segítő társadalmi akciókról (1971.03.02.); Az MSZMP Központi Bizottságának határozata az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (1972.06.14–15.); Az MSZMP Központi Bizottsága Politikai Bizottságának állásfoglalása „Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai” című KB-határozat végrehajtásának főbb tapasztalatairól a közoktatás területén (1978.09.19.). A dokumentumok megtalálhatók A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai című kötetekben Vass Henrik szerkesztésében (Vass - Ságvári 1973; Vass 1974; 1978; 1979; 1983).

lyek a családi és az iskolai feltételrendszerekben alakulnak ki. Ez viszont előidézheti azt, hogy a hátrányos helyzetet általában a tanulás szempontjából ítélik meg, ebből a szempontból tárgyalják, hogy kik is a hátrányos helyzetűek, s milyen okok következtében azok, illetve miben is nyilvánulnak meg a hátrányaik. A politikai dokumentumokban a fizikai dolgozók gyermekeit és a cigánygyerekeket láthatjuk hátrányos helyzetűnek. A hátrányok a tanulmányi eredményekben, ezzel összefüggésben a lemorzsolódásban, illetve a kedvezőtlen felvételi arányokban érhetők tetten, de még az olyan dimenziókban is, mint az anyagi és életkörülménybeli nehézségek. Az okok egyszerre családiak (társadalmiak) és iskolaiak (pedagógiaiak). A hetvenes években nálunk is fontos (oktatás-) politikai feladatává vált az általános iskolának az indulási hátrányok csökkentése és a művelődési esélyek növelése.

A pedagógusi szakmában és a kutatásokban természetesen kezdettől<sup>3</sup> fogva jóval differenciáltabb képünk van az iskolai hátrányos helyzetről. A hátrányos helyzet koncepciója, akár okait és az oki tényezők megjelenési területeit (dimenzióit) nézzük, akár a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, tartalmasabbá vált a hatvanas évek végére. A korabeli Pedagógiai Szemlében olvasható elemzések szerint, melyek részletesebb ismertetésére most csak a mellékletben kerül sor,<sup>4</sup> az okok alapvetően társadalmi-gazdasági eredetűek, másodlagosan pedig iskolai és pedagógiai tényezők által meghatározottak. A dimenziók között ott találjuk az anyagi-gazdasági, jövedelmi, települési, lakhatási, és – a legmeghatározóbban – a *műveltségi*, valamint a családi nevelési és erkölcsi viszonyokat, de az iskolai pedagógiai munka több feltételét és jellemzőjét is.

A viszonyítási pontok, vagyis amelyekben megnyilvánul az iskolai hátrányos helyzet, tehát amihez viszonyítva eldöntjük, hogy hátrányos helyzetű-e a tanuló, kisebb változást mutatnak. Ezek között a *tanulmányi előmenetel*, a közép illetve a felsőfokon való *továbbtanulás*, az *általános iskola eredményes elvégzése*, a társadalmilag szükséges *alpműveltség megszerzése* szerepelnek.

A kezelés tekintetében a kutatói szakma képviselői oktatáspolitikai és pedagógiai eszközök egyszerre való alkalmazását tartják üdvöztőnek. Így az iskolák tárgyi és anyagi feltételeinek javítását, a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusok jobb bérezését, továbbá a különös pedagógiai figyelem, a korrepetálások, a jobb módszerek és a differenciálás különböző eszközeinek használatát.

---

<sup>3</sup> Az 1960-as években az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata, a Pedagógiai Szemle is közölt tanulmányokat a gyerekek, tanulók hátrányos helyzetével kapcsolatban. A cikkek 1962-től a merev származási kategóriarendszer eltörlésétől eltelt kettő-négy év után szaporodnak meg, összefüggésben a fizikai dolgozók gyermekeinek kedvezőlenebb továbbtanulási statisztikai adatainak napvilágra kerülésével. Az írások hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. Ezen a téren kiemelkedő a lap által szervezett 1967-es ankét, ahol számos jeles tudós, több elméleti és gyakorlati szakember is kifejtette véleményét.

<sup>4</sup> Vö.: 58. számú melléklet.

A korszak diskurzusának talán az egyik leglényegesebb tanulsága, hogy a kutatók és a gyakorlati szakemberek sokféleképpen értelmezték a hátrányos helyzet problematikáját. Az értelmezések egy része inkább szociológiai, más része inkább pedagógiai jellegű.

Szociológikus megközelítésben a szülői foglalkozási csoport és az iskolai végzettség olyan független változók, melyeknek a tanulmányi eredményekre gyakorolt hatásával írják le a művelődési hátrányt, vagy más megfogalmazásban: a műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségeket (mint társadalmi egyenlőtlenségeket). Ezek határozzák meg a tanuló iskolai hátrányos helyzetét a tanulmányi előmenetele vagy a felsőfokon való továbbtanulása szempontjából. Ez utóbbi azt is jelenti, hogy majd a társadalmi mobilitás szempontjából is értelmezhetővé válik az iskolai hátrányos helyzet, mint ami szükségképpen összekapcsolódik a családi művelődési hátránnyal és az egyéb társadalmi hátrányokkal.

Pedagógiai megközelítésben lényeges, hogy nemcsak társadalmi osztályhoz és foglalkozási csoporthoz kötődően jelennek meg csoport szinten a hátrányok, hanem kissé rugalmasabban. Így lehet az értelmiségi gyerek is hátrányos helyzetű, igaz ennek hátterében a családi nevelési tényezők állnak. Más szociogén, pszichogén és biogén kritériumok hangsúlyozásával pedig így lehetnek a tanyasi, a falusi, a beteg gyerekek, a veszélyeztetettek vagy a cigány gyerekek hátrányos helyzetűek. Továbbá, itt válnak fontossá az egyéni szintű hátrányok, nem abszolút, hanem relatív értelemben. A hátrányok egyéni szinten történő relatív értelmezése a hátránycsökkentést az egyénhez igazított megfelelő pedagógiai gondoskodás révén látja megvalósíthatónak. Egyszerűbben szólva, pedagógiai megközelítésben: a differenciálás révén lehetséges a hátránycsökkentés.

Az értelmezések alapján az iskolai hátrányos helyzet koncepciója sokdimenzióssá vált, mind a hátrányos helyzet megnyilvánulásában, mind pedig az okok és kezelési módok tekintetében. A hátrányos helyzet koncepciója ugyanakkor egy tagolt, egyenlőtlenségekkel gazdagon jellemezhető társadalomképet is megmutat, növelve magáról a társadalomról szóló tudást. A pedagógiában e koncepció elülteti annak a gondolkodásnak a magját, mely szerint a társadalmi egyenlőtlenségeket lehetséges az iskolai pedagógiai munkán keresztül mérsékelni. A nevelésszociológiában pedig azt, hogy az iskola a társadalmi mobilitás egyik legfőbb letéteményese.

### **3.3. A hetvenes és nyolcvanas évek kutatásai**

Gaszó (1976) az addigi legfontosabb iskolaszociológiai kutatásainak eredményeit összefoglalva arra a megállapításra jut, hogy jövedelmi különbségek mentén is leírható bizonyos összefüggés a jobb jövedelmi színvonal és a jobb tanulmányi átlagok között. Ám a társadalmi rétegződéssel kombinált jövedelmi csoportok nem magyarázzák egyértelműen a jövedelem és a tanulmányi eredmény közötti kapcsolatot. Ugyanakkor jól láthatók az azonos jövedelem melletti és eltérő társadalmi rétegbe tartozás esetén mutatkozó tanulmányi különbségek. Alacsony jövedelmű értelmiségi és segédmunkás család esetében például egy egész jegy a különbség értéke a tanulmányi átlagokban az értelmiségi családból származó gyermek javára. A meglévő adatok és eredmények kiegészítésével egy országos reprezentatív felmérés 76 ezer fős diákmintájából nyert adatokkal, a szerző megállapítja, hogy

„... az iskolai teljesítmények színvonala elsősorban a szülők iskolázottságának fokával, a családok művelődési viszonyaival van szoros összefüggésben. A szülők iskolázottsága erőteljesen befolyásolja a gyermek iskolai teljesítményét.” (Gaszó 1976, 73.o.)

Ezeknek a kutatásoknak lényegében kettős célja volt. Direkt módon, iskolaszociológiai vizsgálatok keretében, feltárni az iskolarendszer és a társadalmi mobilitási folyamatok közötti összefüggéseket, míg kissé indirektebben, szociológiailag értelmezhető keretek között a társadalom nyitottságáról, illetve zárttságáról adni képet, az ideológiai kellőségek-től mentesen, hogy lehetségessé váljék a fejlett ipari társadalmakkal való összehasonlítás.

„Amikor a tanulmányi eredmények alakulását a társadalmi rétegződéssel összefüggésben vizsgáljuk, voltaképpen a különböző társadalmi csoporthoz tartozó gyermekek mobilitásának sajátos esélyeit kívánjuk felderíteni. Továbbá azt is, hogy milyen szerepet tölt be ma az iskolarendszer a társadalmi mobilitás folyamatainak befolyásolásában: konzerválja-e a mobilitási esélyegyenlőtlenségeket, avagy a társadalmi nyitottság kiteljesedését segíti elő?” (Gaszó 1976, 78.o.)

Jól látszik a hazai kutatási eredményekből (persze anélkül, hogy erre különösebben felhívnák a kutatók a figyelmet), hogy az államszocializmusban is erőteljesen érvényesül a nyugati kutatásokból kirajzolódó, és Bourdieu által fogalmilag megragadott kulturális újratermelés folyamata. Vagyis az oktatási rendszer hozzájárul a társadalmi-művelődési, gazdasági-jövedelmi egyenlőtlenségek fenntartásához. Ugyanakkor a zártabb társadalmakra jellemző alacsonyabb cirkuláris mobilitás is kimutatható az eredményekből.

A hátrányos helyzetre irányuló kutatások egy része más kutatási paradigmában mozog. Pap Mária és Pléh Csaba (1998) határozott különbséget tesz a demográfiai szintű, a szubkulturális, miliőközpontú és az interdiszciplináris közvetítő mechanizmusokat feltáró kutatási stratégiák között. Álláspontjuk szerint az első csoporthoz tartozó kutatások a társadalom nevelésszociológiai keresztmetszetét tárják fel; bemutatva a hátrányos helyzet megjelenési formáit, továbbá ezek összefüggéseit a társadalmi mobilitással, miközben rámutatnak a kulturális újratermelés egyenlőtlenségeire. A miliőközpontú kutatások a kulturális környezet és szülői értékrend feltérképezésével közelebb jutnak annak feltárásához, hogy milyen mechanizmusok közvetítik a társadalmi hátrányos helyzet és az iskolai hátrányos helyzet közötti determinációt pedagógiai viszonylatban. A kutatási stratégiák harmadik csoportjára jellemző, hogy határozott hipotéziseket fogalmaznak meg a közvetítő mechanizmusok jellegéről. Ezek közül kiemelkedőnek tartják Bernstein elméletét, mely egyben a szerzők hazai kutatásának elméleti keretét adja. Kutatásuk két célkitűzése közül az egyik módszertani jellegű, nevezetesen az angol szociolingvisztikai módszerek adaptálása, amit végül sikerült is megvalósítaniuk. A másik pedig tartalmi, pontosan annak kiderítése, hogy a hátrányos helyzet összefüggésbe hozható-e a nyelvhasználat különbségeivel. Eredményeik szerint a szociális helyzettel összefügg a nyelvhasználat situációhoz kötöttsége, miközben az iskola nálunk is a situációtól függetlenedett nyelvhasználatot preferálja. A válasz a tartalmi kérdésre egyértelműen igen, a hátrányos helyzet nálunk is összefügg a nyelvhasználat különbségeivel. Ezzel a *nyelvi hátrány* dimenziója tudományos alapon



válí a hátrányos helyzet koncepciójának elemévé, meghaladva azokat a korábbi és feltehetően a pedagógiai gyakorlatban még tovább élő koncepcionális kereteket, amelyek a népnyelv versus köznyelv viszonylatban jelölték ki a nyelvi hátrány helyét az iskolai hátrányos helyzet értelmezésében.

A kvantitatív statisztikai vizsgálatok közül emelkedik ki Kravjánszki (1998) kutatása is. Ebben a szerző mintegy a települési hátrány dimenziójaként mutatja meg az iskolát országos reprezentatív mintán végzett vizsgálatával. Teszi ezt oly módon, hogy 15 változó értékei szerint rangsorolva helyezi el a településtípusok és közigazgatási egységek iskoláit.<sup>5</sup> A változók olyan, ekkorra már klasszikusnak számító, a tanulók iskolai hátrányos helyzetéhez köthető adatokat tartalmaznak, mint a bejáró tanulók, a cigány tanulók, a veszélyeztetettek, a túlkorosok és az osztályismétlők aránya, illetve olyan adatokat, amelyek az iskola hátrányos helyzetét mutathatják, mint például a szakos ellátottság, a képesítés nélküliek aránya vagy a sükségntantermek aránya.

Kiderült, hogy a legkisebb lélekszámú, közigazgatási szerepkör nélküli települések a leghátrányosabb helyzetűek (rosszabb orvosi ellátottság, kevés bölcsődei és óvodai férőhely, rossz infrastruktúra, kevés épülő új lakás, nagy elvándorlás), mely települési hátrányos helyzet az iskola hátrányos helyzetével is együtt jár. Másként mondvá *az iskola hátrányos helyzete* a települési hátrányos helyzet egy dimenziója. Országos szinten a tanulói létszám 48,1%-a, míg a cigány tanulók 73,2%-a járt községi iskolákba, amelyek között megtalálható volt az az 1423 iskola, melyeket a leghátrányosabb helyzetűeknek tekinthetünk.

Szerzőnk két ponton fogalmaz meg határozott kritikát az iskola működésével kapcsolatban. Az egyik a cigány tanulók aránytalanul magas arányú buktatása.<sup>6</sup> Ez az eszköz valójában *pedagógiai eszköztelenség*re utal az eredményesebb kezelési módok alkalmazásával szemben. Ez pedig alátámasztja azokat a tényeket, melyek igazolják, hogy az iskolának csak deklarált funkciója a tanulók egyenlő fejlődési esélyeinek biztosítása. Meglehet, hogy a feltételek kialakításával, a tanárok érdekeltté tételével, kompenzáló programokkal sikerülne hátrányokat csökkenteni, a különbségeket tompítani. A másik probléma viszont az, hogy a működő *igazgatási gyakorlat* az elmaradott körzetekben *nem kompenzálja a hiányokat*, hanem növeli azokat a források elvonásával, miközben *legalizálja a csökkentett színvonalú iskolai ellátást*.

Bourdieu (1999) a tőkefajtákról írott tanulmányában hangsúlyozza, hogy a művelődés képzettségben mérhető hozadéka alapvetően a család kulturális tőkéjétől függ, nem pedig a természetes képességektől. A kulturális tőke diffúz átadása leplezi a kulturális tőke családi transzmisszióját, ami előidézi azt a látszatot, hogy az iskolai végzettségek, titulusok elosztása a képességeken alapul. A kulturális tőke a munkaerőpiacon alkalmazható hatékonysága érdekében igényli a képzettséggé, titulussá alakulást, tehát az oktatási rendszer

---

<sup>5</sup> A minta teljes körű, vagyis az összes hazai általános iskola adatait tartalmazza az 1980/81-es tanévre vonatkozóan.

<sup>6</sup> Az összes évismétlő 41,7%-a cigány tanuló. Ez mintegy tízezer tanulót jelent a közel hetvenezres cigány tanulói létszámból, előállítva a kb. 14,3%-os buktási arányt, miközben a nem cigányok körében ez az arány kb. 1%-os.

az inkorporált kulturális tőkét intézményesült kulturális tőkévé alakítja. Voltaképpen ez az inkorporált kulturális tőke objektíválási folyamata, ami lényegénél fogva jutalmazza is a családi kulturális tőkefelhalmozást. A tőkefelhalmozás a szocializációs időszakban mehet végbe, s már a kezdeti szakaszban különbségek vannak a kulturális tőkékben a származási család kulturális tőkéjétől függően. A nagyobb kulturális tőke segíti az intézményesült kulturális tőke elsajátítását. Bourdieu nézete szerint az oktatási rendszer a társadalmi struktúra újratermelésének olyan reprodukciós eszköze, ami képes elleplezni ezt a reprodukciós funkciót. Ez a reprodukciós funkció annál erősebb, minél inkább akadályozott a gazdasági tőke átruházása. Ilyenkor a tőke, a kulturális tőke különböző formáinak rejtett körforgalmában erősíti a társadalmi struktúra újratermelését.

Szociológusok a nyolcvanas évek elején nemzetközi összehasonlításban vizsgálták a társadalmi eredet és a képzettség hatását a foglalkozási pozícióra. A kutatás számos értékes megállapítása mellett, számunkra itt az vált érdekessé, hogy Kolosi Tamás eredményeihez hasonlóan, Magyarország esetében sikerült igazolni a kulturális tőkére vonatkozó Bourdieu-tételt. Azt, hogy *a származási család kulturális tőkéjének hatása az oktatás-képzés során, a képzési eredményekben áttevődik a következő generáció foglalkozására.* A számítások szerint ez a hatás nálunk erősebb, mint Hollandiában. Az is láthatóvá vált, hogy az oktatás-képzés Hollandiában is egyre inkább az apa foglalkozásától a fiú foglalkozásához vezető közvetítő csatornává vált, ami nálunk viszont régen ismert mechanizmus volt. A kutatás legfontosabb eredménye viszont az volt, hogy kimutatta: a szocialista Magyarországon az oktatási rendszerben bekövetkező jelentős változások ellenére a reprodukció folyamata stabil, olyannyira, hogy kérdésessé vált, hogy az oktatás-képzés változásai hatással vannak-e a társadalmi egyenlőtlenség újratermelése mértékének csökkenésére. (Kolosi–Peschar–Róbert 1985)

### 3.4. Hátrányos helyzet és társadalmi mobilitás

A nevelésszociológiai tudás hatásának növekedését a pedagógus szakmában talán azért sem döröszög feltételezni, mert ha kétségeink is lennének az iránt, hogy a kutatások eredményei és ajánlásai eljutottak a szakmához, akkor is látnunk kell, hogy ami a hatalom számára érvényes tudássá vált, az az oktatásirányítás révén eljut a legkisebb és leghátrányosabb helyzetű tanyasi iskolába is. Kérdés lehet persze – amire e dolgozat keretében most nem keresem a választ –, hogy harmadik forrásként, a tanító- és tanárképzésben, továbbképzésekben, milyen súllyal eshetett latba a nevelésszociológiai képzés. Mindenesetre azzal a feltételezéssel élhetünk, hogy nevelésszociológiai problémákkal valamilyen formában találkozott a szakma, még akkor is, ha a kutatási eredmények közvetítése a szélesebb szakmai körök felé nem olyan egyértelmű, mint a művelődési egyenlőtlenség megjelenése az oktatási rendszerben.

A pedagógusoknak is címzett kutatási eredményekkel kapcsolatos publikációk mélységben és számosságban is gyarapodnak a hetvenes években. Olyannyira, hogy a Tankönyvkiadó által a pedagógusok számára indított Korszerű Nevelés Sorozatban még Gázso fentebb hivatkozott tanulmánya előtt jelent meg Kozma Tamás ma már klasszikus

munkája a hátrányos helyzetről. A szerző könyvében jelentősen támaszkodik a rétegződés és mobilitás vizsgálatokra, de a neveléstudományi kutatások eredményeire is.

Kozma Tamás (1975) hátrányos helyzetről írott átfogó munkájában az iskolai hátrányos helyzet értelmezését két irányból közelíti meg, a továbbtanulás és az iskolai kudarcok szempontjából. A két szempontból előálló hátrányos helyzetek viszont annyiban nem választhatók el egymástól, hogy mindkettő esetében a társadalmi mobilitás 'befolyásolásáról' van szó. Kétségtelenül a (szociológiailag értelmezett) hátrányos helyzet leírja egyes társadalmi csoportok állapotát, helyzetét, ám ugyanakkor megmutatja egyes csoportok és rétegek esélyeinek egyenlőtlenségét a fölfelé irányuló vertikális mobilitásban.

„A mai magyar társadalom különböző rétegeinek tagjai egyenlőtlen esélyekkel kísérlük meg a „helyzetváltoztatást”; azok, akiknek kisebb az esélyük a fölfelé irányuló társadalmi mobilitásra, hátrányos helyzetben vannak más rétegek tagjaival szemben.” (Kozma 1975, 18-19.o.)

Kozma Tamás nevelésszociológiai értelemben leghátrányosabbnak azokat a gyermekeket tartja, akiknek a legkisebb esélyük van saját rétegükből felfelé mozdulni. Munkájában, vizsgálati céljával összefüggésben, szándékosan szűkíti le a hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok körét a már iskolai kudarcot szenvedett tanulók körére. Ők azok, akik már az oktatás alsó fokán megbuktak vagy lemorzsolódtak. Az adatok<sup>7</sup> alapján, mintegy negyedük gyógypedagógiai eset és sajátos bánásmódot igényel, egy másik negyedük pedig cigánytanuló. A kudarcot elszenvedett tanulók fele társadalmilag nem marginális helyzetű, de szociális típusú hátrányokkal sújtott rétegekbe sorolható szülők gyereke, ahol a jövedelmi hátrány mellett jellemző a tanyai lakás- és iskolázási körülmények és a családi elhanyagoltság.

Hazai neveléstudományi kutatásokra (Báthory Zoltán, Nagy József) hivatkozva Kozma kiemeli a szabványosított teljesítménymérő tesztek fontosságát, mint olyan eszközökét, amelyek eredményei függő változóként mutatják meg a falusi és városi gyerekek teljesítményei közötti drámai különbségeket, sokkal pontosabban, mint az oktatásszociológiában használt tanulmányi előmenetel kategóriái. Álláspontja szerint a szociológiai indítatású statisztikai megközelítések a rétegződés és iskolai eredmények közötti determinációs kapcsolatot mutatják be, de nem szólnak arról, hogy a mért eredménykülönbségeket hogyan lehetne csökkenteni. Erre az oktatásügyi megközelítések alapján álló kutatások tesznek kísérletet, de az azok nyomán megfogalmazódó javaslatok nem kielégítőek, mert a pedagógiai munkát nem kapcsolják a helyi adottságokhoz. Saját megközelítésében alapkérdés, hogy a pedagógiai munka eredményessége hogyan növelhető, meghatározott környezeti feltételek között, hiszen az oktatásügyet és a pedagógusokat is ez érdekli. Ezért – állítja az alapkutatások eredményeivel összefüggésben –, úgy kell a kérdést feltenni, hogy mennyire eredményes a pedagógiai munka meghatározott környezeti feltételek között. E tekintetben saját munkánk szempontjából Kozma egyik legfontosabb állítása:

---

<sup>7</sup> Az 1970/71-es tanév adataival dolgozott a szerző. Mindenesetre a Kravjánszki által használt tíz évvel későbbi adatok megmutatják, hogy milyen döbbenetes arányban növekedett a bukott tanulók körében a cigány tanulók aránya.

„A tanulmányi hátrányokat úgy kell tekintenünk, mint az oktató-nevelő munka hatékonyságának problémáit más-más környezeti feltételek esetén.” (Kozma 1975, 52.o.)

Vizsgálatának elméleti kereteit a szervezetszociológiai megközelítés adja, s ez alapján a tanulmányi hátrányokat az iskola, mint szervezet funkciójában a környezet hatására beállt zavarokként definiálja. Kutatásában, annak számos eredménye mellett megállapítja, hogy az iskola szervezeti jellemzőinek hatásai közül a tárgyi feltételeknél a napközi működése a nem verbális teljesítményt megjelenítő matematika teljesítményekre hat pozitívan, míg a személyi feltételeknél a szakos ellátottság a verbális teljesítményekre. A kutatás érnye tehát, hogy a különböző szervezeti változók hatását azonosítja a tanulmányi teljesítményekre is, nemcsak a tanulmányi eredményekre és előmenetelre.

A nyolcvanas évekre az empirikus kutatások eredményeként, két egymással összefüggő jelenség jól láthatóvá vált az oktatás szociológiai szempontú megközelítéseiben. Az első, hogy az államszocializmus társadalmi viszonyai között az iskola a társadalmi-művelődési egyenlőtlenségekben gyökerező indulási különbségeket nem tudja nivellálni. A második, hogy a társadalomban a művelődési-iskolázottsági egyenlőtlenségek nem csökkenő mértékben termelődnek újjá. Gazsó határozott megfogalmazásában a helyzet így vált jellemezhetővé:

„Nem létezik semmiféle olyan pedagógiai eszközrendszer, amely meggátolhatná az iskolához képest külső társadalmi viszonyokból eredő egyenlőtlenségek iskolán belüli leképződését, s garantálná, hogy a kedvezőbb helyzetben lévő rétegek előnyösebb helyzetüket az iskolán keresztül ne örökössék át.” (Gazsó 1986, 10. o.)

Ugyanakkor arra is felhívja a figyelmet, hogy bár a *nivelláló feladat elvárása* az iskolától *irreális* igény, az iskola azért viszonylagosan önálló szerepet tölt be a művelődési viszonyok alakításában. Vagyis társadalmi szempontból megfogalmazható az az *elvárás*, hogy az iskolarendszer *csökkenő mértékben termelje újra az iskolázottsági különbségeket*. Az iskola pedig, a mobilitási esélyekkel kapcsolatban funkcionálisan, mint az *esélyeket befolyásoló tényező* játszik szerepet, és elvárásként a mobilitási esélyegyenlőtlenségek korlátozása kerül hangsúlyos megfogalmazásra.

Báthory (1992) kutatási adatok és eredmények összefoglalása alapján mutatja be a szocio-ökonómiai státus hatását a tanulmányi teljesítményekre. A kutatási adatokat többek között az IEA és a Monitor vizsgálatok hetvenes és nyolcvanas évekbeli eredményei szolgáltatják. A szocio-ökonómiai státus (SES), mint a társadalmi gazdasági állapot komplex mutatója, a tanulási teljesítmények determinánsaként jelent meg valamennyi vizsgálatban. A vizsgálatok általában két változóval becsülték meg a szocio-ökonómiai státust, a szülő foglalkozásával és/vagy iskolai végzettségével. Statisztikai vizsgálatok eredményeként a szülői iskolai végzettség vált a legfontosabb változóvá. A vizsgálatok eredményei egyszerre mutatták meg a szülői iskolázottság determinisztikus hatását a tanuló iskolai teljesítményére és az iskolai esélyegyenlőtlenséget.

Összefoglalóan elmondhatjuk, hogy az empirikus neveléstudomány egyfelől megerősítette az oktatás szociológiai szempontú vizsgálatainak megállapításait. Másfelől, aho-

gyan arra Báthory (1992) rávilágít, a neveléstudományi vizsgálatok felhívták a figyelmet a SES és a teljesítmény tantárgyspecifikus kapcsolatára, vagyis arra, hogy erőteljesebb a család hatása a verbális teljesítményekre, mint például a matematikaira. Továbbá arra is, hogy az iskolai-pedagógiai hatásrendszer az általános iskolai évek után a középiskolában erőteljesebben kezd hatni, mint a SES.

### **3.5. A rendszerváltás után**

#### **3.5.1. Reprodukció és mobilitás**

A rendszerváltást követő évtizedben születő szociológiai - szociálpolitikai kutatások (Allison - Grootaert 1996; Czike – Tausz 1996; Bass - Ferge – Márton 2003) megfelelő erővel mutatták be a társadalom strukturális változásait, a polarizálódás tendenciáit és a szegénység terjedését. Az a sajátos helyzet állt elő, hogy az iskola, ideértve az alapiskolát és a ráépülő szakképzést, hozzájárult a szegénységgel összefüggésbe hozható társadalmi folyamatok erősödéséhez, annyiban, amennyiben nem adott releváns munkaerőpiaci esélyeket. Ám nem szabad elfelejtenünk, hogy a munkanélküliség elsődlegesen a gazdasági struktúraváltás következtében jelent meg, így a rossz szakmasztruktúrát megjelenítő szakképzés „csak” a strukturális munkanélküliség újratermelésnek tűnhet első pillantásra és ennyiben az egyenlőtlenségek újratermelését segíti elő, mint olyan jelenséget, ami az oktatás társadalmi funkciójaként is leírható Bourdieu után.

Azonban a munkanélküliség társadalmi hatásaiban nyilvánvalóan szegregáló (szegmentáló) és dezintegráló hatással bír. A szegregáció az egyenlőtlenségen túl kifejezi azt, hogy az alul lévő csoportoknak lényegesen kevesebb szabadságuk és lehetőségük van a társadalomban elfoglalt helyük megválasztására, sorsuk alakítására. A társadalmi dezintegrálódás, ami a szegregálás felerősödésével, az anomikus dezintegrálódás szintjéig vezethet, lényegében a társadalmi integráció mellett létező társadalmi folyamat. A társadalmi integrációs folyamatot az integrációs mechanizmusok biztosítják. Ezek két típusa a rendszerintegratív és a szociálisan integratív mechanizmusok. A rendszerintegratív mechanizmusokat, a társadalmi alrendszereket, egységeket összekapcsoló intézmények működtetik, mint például a piac. A szociális integráció viszont az elfogadott normák és értékek mentén valósul meg. Az anomikus dezintegrálódás esetében ezek a mechanizmusok leépülnek. A leépülés egy szintjén túl, a normális élet lehetetlenné válik. A társadalmi újratermelés folyamatai nem működnek megfelelően. (Ferge 1991b)

Vagyis a potenciális munkanélküliek képzése adott esetben a társadalmi dezintegrációs folyamatokat erősíti, s nem pusztán az egyenlőtlenségeket termeli újra. Hipotetikusán tehát, az iskolarendszer 'diszfunkcionálisan' is működhet annyiban, amikor a kulturális újratermelés funkciója mellett a dezintegráció folyamatát erősíti a rendszerintegráció helyett. Ez utóbbi folyamat ugyanis a kulturális újratermelés folyamatának lényegével áll szemben, hiszen anomikussá fokozódásával a fennálló társadalmi rendszerek szétesésével fenyeget.

A kilencvenes években, követve Papp János (1997) gondolatmenetét, elmondható, hogy a társadalmi-környezeti hatások miatt hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó

tanulmányokban új elemként jelent meg a gyermekek szegénysége. Úgy, mint ami vagy a leszakadó rétegek oktatásával kapcsolatban, vagy pedig a hátrányos helyzet új tartalmi elemeként definiálható problémaként játszik fontos szerepet a hátrányos helyzet koncepciójának alakításában. Minthogy a koncepció elemévé vált a gyermekek szegénysége (deprivációja) nem csodálkozhatunk azon, hogy itt mélységében inkább a halmozottan hátrányos helyzetet írja le a megközelítés, nem pusztán a tanulmányi hátrányt jelöli, vagy kissé kiterjesztettebben az iskolai előrelépés szempontjából megítélt hátrányos helyzetet. Ugyanakkor maga a koncepció igazán csak ez által, a halmozottan hátrányos helyzet leírásával vált alkalmassá arra, hogy jelölje a társadalmi leszakadás, marginalizáció folyamatának kezdőpontját. Ez egyben, mind a pedagógusok és az intézmények, mind pedig az oktatáspolitikusok felé a társadalmi felelősségvállalás és a szolidaritás szükségességének üzenetét hordozta.

A szélesebb pedagógusi szakmai körökben valószínűleg az volt a legerősebb kapcsolódási pont a koncepcióval, hogy az oktatási törvényben előírták a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatását a tehetséges tanulók fejlesztése mellett. Miért csak ennyi? A kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a korszak, a kétezres évek elejéig, nem kedvezett a hátrányos helyzetűekről való pedagógiai gondoskodásnak, sem az iskolai szolgáltatások, sem pedig a pedagógiai programok és gyakorlatok világában. Az oktatási expanzió a közép- és a felsőfokon nem a halmozottan hátrányos helyzetű csoportok iskolázási esélyeit növelte, hanem a magasabb társadalmi státusúakét. (Gazsó-Laki 1998; 2004)

Ugyanakkor az expanzió felerősítette a minőség problémájának kérdését, ami viszont fokozottan hozzáfűzhető a tanulói teljesítménymérések fontosságának elismeréséhez. A teljesítménymérések pedig leginkább a Monitor vizsgálatok révén nyerhettek „polgárjogot” Kozma Tamás (1998) kifejezésével élve. Ezek, a későbbi kompetenciamérésekkel együtt, plasztikusan leírhatóvá teszik az oktatási egyenlőtlenségeket, melyek kezelésére a méltányosság alapján szerveződő oktatáspolitikai vállalkozik a kétezres évek első évtizedében.

Jobbító szándék persze mindig volt a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének elősegítésére, sőt jó gyakorlatokat is láthatunk mind az alapiskolában, mind pedig a középfokon. Mögöttük gyakran külső pénzügyi erőforrások (Soros Alapítvány, Phare, OFA pályázatok) is megjelentek a költségvetési támogatáson kívül, a pedagógiai innovációt, s ezen keresztül az iskolázási esélyegyenlőséget elősegítendő. A lehetséges áttörés elindulását azonban a nagyságrendekkel nagyobb Európai Unió alapok megnyílása jelentheti a Nemzeti Fejlesztési Terv Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program – HEFOP és az Új Magyarországért Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program – TÁMOP keretében, a pedagógiai eszközrendszer átfogó megújításán keresztül, illetve középfokon célzottan a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) kiépülésével. Megjegyzendő, hogy ezekben a pedagógiai eszközrendszer megújítása nagyon fontos lépésnek tűnik az oktatási hatékonysági problémák kezelésében. A hatékonysági problémák, melyek az iskolai hátrányos helyzet előállításában is szerepet játszanak, azonban nem egyedül az eszközrendszer hiányosságaiból eredeztethetők.

1997-es reprezentatív felmérések alapján Gazsó Ferenc és Laki László (1998) megállapítják, hogy az a probléma, ami a társadalmi származás egyenes vonalú érvényesüléseként írható le a gyermek iskolázási esélyeiben, változatlanul tovább él a rendszerváltozás után is. A tanulmányi eredmények rétegspecifikusan szóródnak, miközben meghatározzák a középfokon való továbbtanulás irányát és a tanuló számára elérhető iskolatípust.

Az esélykülönbségek markáns kirajzolódásának tartják a szerzők az általános iskolában bekövetkező szociokulturálisán meghatározott iskolai kudarcot, vagyis a bukást, továbbá az ezek következményeként előálló osztályisméltést, ami elsősorban az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyerekeit sújtja. Az osztályisméltésre utasítottak közé számíthatjuk a fővárosi szakmunkások gyerekeinek hatodát, az alapiskolát elvégzett vagy be nem fejezett szülők gyerekeinek egyharmadát, és a falusi, legfeljebb alapiskolai végzettségű szülők gyermekeinek egyharmadát. Ezek a diákok személyes segítséget nem kaptak tanáraiktól, kétharmaduk semmi vonzót nem talált az iskolában. Szerzőink becslése alapján:

„Az idézett számokból tehát az következik, hogy az alacsony iskolázottságú társadalmi csoportok gyermekeinek 15-30 százaléka az iskolai életút első lépcsőfokán olyan kudarcot szenved, ami marginalizált társadalmi helyzetet, életre szóló munkanélküliséget vagy eltartottságot determinál.” (Gazsó - Laki 1998, 84. o.)

Gazsó és Laki adatai alapján az iskolázás alapszintjén az esélyegyenlőtlenségek újratermelődéséből azt a következtetést vonták le, hogy a lakosság iskolázottsága nem érte még el azt a szintet, amikor kiegyenlítő hatások érvényesülhetnének. A jelentős számú alacsony iskolázottságú csoportban az esélyegyenlőtlenségek konzerválása figyelhető meg. A középfok és felsőfok expanziója pedig a kezdeteknél tart.

A szerzőpáros kutatásának fontos eredményei között kell még megemlíteni a tagozatos oktatásról és a különórák rendszeréről tett megállapításaikat. Elsőként, hogy a tagozatos oktatásban való részvételt rétegspecifikusnak tekinthetjük minőségi szempontból is. Vagyis nemcsak, hogy a közép- és felsőfokú végzettségűek gyermekei nagyobb számban járnak oda, hanem főként azokat a tagozatokat látogatják, amelyek releváns középiskolai, vagy felsőfokú továbbtanulási esélyeket adnak. A tagozatos képzés látogatása még a különórák igénybevétele esetén is hatékonyságnövelő és átlagosan költségsökkentő hatással bír. Másodszor pedig látni való, hogy az alapiskola alapszolgáltatása nem kielégítően biztosítja a sikeres középiskolai továbbtanulást, s ezért jár a gyerekek jelentős része különórákra.

Gazsó és Laki (2004) újabb tanulmánya egy polarizálódó társadalom képét és annak oktatási rendszerét mutatja be. Ebben az érettségít adó középfok expanziója növeli a jobb társadalmi státusú családok gyerekeinek iskolai továbbhaladási esélyeit, viszont az alacsony iskolázottságú csoportból származókat inkább rontja.

Gazsó és Laki megállapítják, hogy az alapoktatásban változatlanul szegényes és alacsony színvonalú szolgáltatások jellemzik az iskolák jelentős részét. Az esélyegyenlőtlenségek újratermelődésében két tudásközvetítő csatorna játszik szerepet egymás hatását felerősítve. 2000-es adatok alapján leírják, hogy a különórák igénybevétele kétszeres a

legmagasabb végzettségű csoportokban a legalacsonyabb végzettségűekhez képest. Ez egyben azt is jelenti, hogy a továbbtanulás esélyei magasabb jövedelmek esetén, a második iskolázási csatorna igénybevételével, jelentősen javulnak.

A közép fok expanziója együtt járt azzal, hogy a fiatalok többsége településtípustól függetlenül érettségít adó középiskolában tanul, ám a települési hátrányok halmozódása változatlanul tetten érhető a szegényesebb iskolai választékban, az alacsonyabb oktatási színvonalban és a jelentősebb költségekben. Szociokulturális státus szempontjából nézve az expanziót, a szerzők egy sajátos polarizációs tendenciát írnak le:

„(...) az expanzió növelte ugyan a közép fok társadalmi áteresztő képességét, de a szelektív követelmények ennek az esélynek a realizálását az alsó rétegek körében minimalizálta. E folyamat végeredményeként az iskolarendszerből kilépett, illetve kihullott és munkába állt, munkát kereső vagy inaktív fiatalok legmagasabb iskolai végzettsége az apa iskolázottságával összefüggésben (...) alakult.” (Gaszó - Laki 2004, 142.o.)

Andor Mihály és Liskó Ilona (2000) a pályaaspirációkat vizsgálva fontos jelenségekre mutatnak rá a szülői és a gyermeki aspirációk terén. Témánk szempontjából kiemelendő ezekből, hogy a kilencvenes években a középfokú képzési kínálat bővülésével *a magasabb iskolai végzettségű szülők számára a gyerek képességeinek és az ő szülői aspirációjuknak megfelelő iskola kiválasztása könnyebbé vált.* Esetükben a választás sarokköve a felsőfokú továbbtanulás, s nem az elhelyezkedés igénye. Az alacsonyabb végzettségű szülőknél új jelenség, hogy növekedett az iskoláztatás fontossága, összefüggésben annak munkaerőpiaci jelentőségével, így az érettségi vagy a felsőfokú végzettség megszerzése is szerepel a szülői tervek között. A szakképzetlen szülők pedig elsősorban szakmát szeretnének gyermeküknek.

Andor és Liskó megállapítják, hogy a pályaaspirációk szociokulturális determináltsága figyelhető meg az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekeinek konkrét szakmaválasztásaiban, ami mögött kimutatható a választott szakmával kapcsolatos bizonytalanság is, hiszen a szakmát tanuló fiatalok jelentős része nem tudja, hogy szeretné-e a szakmát valóban gyakorolni. Ugyanakkor az is látszik, hogy a magasabb iskolai végzettség vágya korlátozott körökben, s hamar elenyészik, ugyanis a szakmunkásképző tanulóinak 91 százaléka első helyen ebbe az iskolatípusba jelentkezett. Az aspirációk vizsgálata során *feltárták azt az összefüggést is, hogy a nem az első helyen kiválasztott iskolába történő bejutásnál, a tényleges felvételek arányaiban az apák iskolai végzettsége szerint kimutatható egy horizontális és egy vertikális eltolódás az alacsonyabb presztízsű iskola irányába.* Az egyetemi végzettségű apák esetében többnyire az látható, hogy ha nem az elsődlegesen kiválasztott gimnáziumba vették fel gyermekét, akkor egy másikba. Az apák iskolai végzettségének csökkenésével a vertikális eltolódás rajzolódik ki. Így például a szakmunkás apák gyerekeinek 80 százaléka, a nyolc általánost vagy kevesebbet végzett apák gyerekeinek pedig 90 százaléka került alacsonyabb presztízsű iskolába. A szakmunkások gyerekei például a szakközépiskola helyett jellemzően szakmunkásképzőbe vagy szakiskolába kerültek.



Az 1997-1998-as tanévben folytatott kutatás további eredményei megerősítették a korábbi vizsgálatokban feltárt összefüggéseket: a középfok iskoláinak rétegspecifikusságát, illetve azt, hogy azonos iskolatípusnál a magasabb presztízsű iskolába járnak a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei. Az elitgimnáziumok esetén hasonló arányokat állapítottak meg, mint Gázsó több mint negyedszázaddal korábban. A vezető és értelmiségi származású tanulók kicsivel több, mint 50 százalékban, míg a fizikai dolgozók gyerekei nem egészen 20 százalékban tanulnak itt. Általában elmondható, hogy a leggyengébb gimnáziumokban sem tanulnak olyan arányban a fizikai dolgozók gyerekei, mint a vezetők és értelmiségiek gyerekei. Andor és Liskó bemutatja, hogy a szakképzésben a kilencvenes évek végén is működik a szakmák presztízshierarchiája mentén leírható társadalmi szelekció. Az alacsony iskolai végzettségű és alacsony társadalmi státusú családok gyerekei tanulják az alacsony presztízsű szakmákat. A magasabb presztízsű szakmák a szakközépiskolában tanulhatók, s miközben az alacsony létszámú korosztályok miatt enyhült a szelekció a felvételiknél, így a korábban is elit szakmákat tanuló társadalmi csoport gyerekei a szakközépiskolába kerültek. Ez viszont azt eredményezte, hogy a szakmunkásképzőkben (szakiskolákban) az ezredforduló előtt zömében a hátrányos helyzetű gyerekeket találjuk. (Andor - Liskó 2000)

Hasonló, mondhatni folytatódólagos a helyzet az ezredfordulót követő első évtizedben. A szülők iskolázottsági és foglalkozási adatai változatlanul egy hierarchikus és rétegspecifikus középfokú oktatás leírását teszik lehetővé. Az érettségit nem adó szakiskolai képzésben ugyanúgy a hátrányos helyzetű tanulókat találjuk, talán azzal a különbséggel, hogy a kilencvenes évek elejétől a 2006-2007-es tanévig felére csökkent az ebbe a képzési típusba járó tanulók aránya, miközben a roma tanulók kétharmada itt tanul tovább. A szakiskolai képzésbe a bizonytalan státusú szakmunkás rétegek és a leszakadó térségekben élő szegény és munkanélküli családok gyerekei járnak. Az életkörülményeik hátrányosan meghatározottak a lakóhely, a jövedelem, a családstruktúra és az etnikai összetétel dimenziójában (Liskó 2008).

Liskó (2000), korábbi tanulmányában bemutatja a rendszerváltást követő évtizedben a társadalomban kialakuló *új iskolázottsági és foglalkozási szerkezetet* és hangsúlyozza, hogy a társadalmi mobilitás kutatási adatainak tükrében a legerősebb tendencia a szülők iskolázottsági és foglalkozási helyzetének átörökítése. A továbbiakban viszont a csoportos mobilitás feltételeivel és lehetőségeivel foglalkozik, felvillantva a hátrányos helyzetűek csoportos mobilitásának szükségességét is. Felhívja a figyelmet az ismert szociológiai összefüggésre, miszerint a nagyon erős reprodukció lezárja a mobilitási utakat, mintegy kifejezve a társadalom zártságát, míg a nyitott társadalmakban viszont van lehetőség a rétegek közötti átjárásra. Részletesen tárgyalja az egyéni és csoportos mobilitás lehetőségeit az oktatási rendszeren keresztül az oktatáspolitikai eszközrendszereinek felhasználásával, és mérlegre teszi az oktatási intézmények és pedagógusok felelősségét is. Megállapításai közül számunkra összefoglalóan kiemelendők a következők:

**Egyéni mobilitás:** minden társadalomban létezik, a tehetségeket érinti, két-három iskolafokozat emelkedést jelent, jó tanárok személyes törődése szükséges hozzá,

akik jó tanárképzésben részesültek, a módszerek a gyermek egyéniségére szabotak, az iskola támogatja a továbbtanulási aspirációkat akár a család ellenében is.

**Csoportos mobilitás:** nyitottabb társadalmakban létezik, az „átlagos” képességű gyerekek számára is lehetőséget teremt. Általában egy iskolafokozatnyi emelkedést jelent, feltétele a gazdasági kényszerhelyzet, a szülői ambíció és az oktatáspolitikai szándék. Megvalósítása a rutinok (intézményi, személyes szakmai) megváltoztatását és a többletmunkát igényli. Az oktatásirányítás különböző területeken segítheti elő; így a finanszírozás, a törvényi szabályozás, az iskolaszervezet és a szelekciós elvek, valamint a szociális támogatások meghatározásával, és az oktatás minőségének javítására tett intézkedésekkel.

**Intézményi felelősség:** a csoportos mobilitás sarokköve az oktatási intézmény, a reformokat meg lehet előzni, fel lehet gyorsítani, lehet továbbá formálisan végrehajtani vagy elszabotálni. Az oktatáspolitikai és az iskolák intézményi felelőssége, hogy a rendszer rétegspecifikussága mennyire jelent minőségi különbséget. Az oktatáspolitikai felelőssége, hogy a minőségi különbségek hogyan alakítják a szegregációt és a társadalmi esélyeket.

Liskó szerint, a társadalom nyitottságának legérzékenyebb kifejezője az, hogy milyen iskolázási lehetőséget és oktatási minőséget nyújt a legalsó társadalmi csoport gyermekei számára. A szegregáció és a csökkentett minőség társadalmi feszültségeket okoz, és jelentős terhet jelent a szociális ellátás, illetve az igazságügy számára. A leszakadók oktatása nehéz és komplex pedagógiai feladat, s ha az állam nem finanszírozza és az iskolák nem birkóznak meg ezzel, akkor; „(...) a legalsó társadalmi rétegek számára bezárul a csoportos mobilitás lehetősége.” (Liskó 2000 63.o.)

### 3.5.2. Paradigmaváltás

A fentiek akár illusztrálhatják is az oktatás társadalmi egyenlőtlenségeit, hátrányos helyzetet enyhítő funkciójával kapcsolatos nézetek lehetséges artikulálódásának kiindulópontjait, mely Radó olvasatában az alábbiak szerint vázolható:

„(...) az oktatás iránti elvárásokban Magyarországon egyszerre mutathatók ki a 'fényes szelek' típusú illúziók és az oktatás mozgásterének, kompenzációs lehetőségeinek lebecsülése. Mindkét végtet jellemzője, hogy az oktatás eredményességéről nem tanulási eredményekben, hanem a társadalmi mobilitáshoz kapcsolódó kategóriákban gondolkodik. Az oktatás kompenzációs lehetőségeit tekintve túlzóan optimista várakozások egész társadalmi csoportok relatív társadalmi pozíciójának megváltoztatását várják el az iskolarendszertől. (Napjainkban ez a szemlélet elsősorban a romák helyzetével kapcsolatos megnyilvánulásokban érhető tetten.) A pesszimista megközelítés ezzel szemben az iskolarendszerben a mobilitási pályák lezárásának, végső soron tehát az elit hatalmi pozíciói fenntartásának legfontosabb eszközét látja.” (Radó 2001, 31 - 32. o.)

Lényegében arról van szó, hogy a szélesebb szakmai és társadalmi közvéleményben, igazán a különböző oktatási programokhoz való hozzáféréseken volt az elsődleges hangsúly az esélyegyenlőség kérdésében. Annak ellenére, hogy az oktatási egyenlőtlenségek, mint az oktatási eredményesség társadalmilag egyenlőtlen eloszlása, számos hazai neveléstudományi vizsgálaton keresztül jól láthatók voltak az iskolai bemenet, kimenet és folyamat tényezőikön.

A hetvenes és nyolcvanas évek nemzetközi neveléstudományi kutatásait követően az *oktatás minőségének* kérdése került előtérbe a nemzetközi szakirodalomban. E minőség fontos *kritériuma* volt, hogy a *pedagógiai célok a különböző szociokulturális háttérű tanulók esetében is megvalósíthatók legyenek*. Ez idézte elő az esélyegyenlőség, mint az egyenlő hozzáférés és az egyenlő esélyek, mint a hátrányos helyzetűek esetében alkalmazott kompenzáció és a minőség fogalmának összefonódását. Vagyis az oktatási egyenlőtlenségek minőségi kérdéssé váltak. A nemzetközi irodalomban *ezt a problematikát tárgyalják a méltányosság* fogalma alatt (Radó, 2000). A kilencvenes években az oktatáspolitikai megközelítésekben Európa-szerte a méltányosság került előtérbe, ami a teljesítményeket értékelő, a képességek kibontakoztatásával eredményeket elérő oktatási rendszer melletti elkötelezettségről árulkodik (Radó 2007a). Arról, hogy ennek kialakulásának háttérében mi áll, Radó így vélekedik:

„Az oktatás méltányosságán alapuló megközelítés egyeduralkodóvá válását több, a kilencvenes években lezajló paradigmaváltás is elősegítette. Ezek egyike az oktatás céljáról tanulási eredményekben, a kimeneti teljesítményben való gondolkodás általánossá válása lett, amely leértékelte az esélyegyenlőségen, tehát az egyenlő hozzáférés biztosításán alapuló megközelítést. A másik lényeges változás az egész életen át tartó tanulás alapján álló megközelítés, amely a korábbinál lényegesen nagyobb hangsúlyt helyez az egyes (gyermek vagy felnőtt) tanuló rendelkezésére álló lehetőségek sokféleségére, a tanuló személyes döntéseire és felelősségére, illetve a tanulót döntési helyzetbe hozó feltételek megteremtésére.” (Radó 2007a, 12. o.)

Természetesen mind a neveléstudományi, mind az egész életen át tartó tanulás ágazatközi megközelítéseiben lezajlott paradigmaváltáson kívül meg kell említeni azokat az elképzeléseket, melyek felváltották a klasszikus kvantitatív megközelítéseket a társadalmi fejlődés leírásában. Ezek alapján a társadalom fejlődése minőségi fejlődésként is leírható, ha csökkenti a társadalmi polarizációt, garantálja a társadalmi javak méltányos (igazságos) elosztását, a környezet védelmét és fejleszti a humán tőkét. Ezzel összefüggésben az oktatás minőségi formájában nem pusztán az igazságosság, de a gazdasági-társadalmi fejlődést támogató hatékonyság is megjelent. (Keller-Mártonfi 2006)

Az oktatási egyenlőtlenségek a nemzetközi mérések elterjedésével jól láthatóvá, egyszersmind összehasonlíthatóvá váltak a tanulói teljesítményekben. A PISA - vizsgálatok eredményei, bár sokkolhatták a közoktatás szereplőit, igazán nem okozhattak nagy meglepetést az oktatás szociológiai vizsgálatait és a Monitor vizsgálatokat ismerők körében.

Az oktatás tanulói teljesítményekben mérhető eredményessége különböző dimenziók mentén egyenetlenül oszlik el a magyar oktatási rendszerben. A teljesítménykülönbségek – különösen lakóhelyi, intézményi és program szerinti különbségek mentén, melyek mögött mindig kimutathatók a szociokulturális különbségek – jelentősen rontják az átlagos teljesítményeket, csökkentve az ország versenyképességi esélyeit. A főbb egyenlőtlenségi dimenziók: a szocio-ökonomiai státus, területi egyenlőtlenségek (lakóhely), intézmény és program szerinti egyenlőtlenségek (kisiskolák, szakiskolák), iskolák társadalmi összetétele, nemek közti különbségek, etnikai, nyelvi és kulturális háttér, valamint a korlátozott személyes képességek. (Cs. Czachesz - Radó 2003; Keller-Mártonfi 2006; Radó 2007a; 2007b) A dimenziók mögött feltárhatók az egyenlőtlenségek keletkezésének okai. Ezek között meghatározó a differenciálatlan pedagógiai gyakorlat, a homogén csoportszervezési gyakorlat, az elitista tantervi szabályozás, a beiskolázási verseny mentén felerősödő szelekció (háttérben a kapacitások megőrzésére irányuló szervezeti törekvésekkel és a létszámfüggő finanszírozással), valamint az etnikai szegregáció változatai. (Radó 2007b)

A dimenziók mentén rangsorolhatjuk a pontszámokat, majd előttünk áll a kép, ahogyan a társadalmi hátrányos helyzet leképződik az iskolai teljesítményekben. Az okokat és következményeket ismerve, oktatáspolitikai lépések lennének várhatók, mert vannak empirikus bizonyítékok,<sup>8</sup> hogy méltányos pedagógiával és minőségi oktatással – *azaz a tanulók egyéni jellemzőire és szociokulturális háttérére építő pedagógiával, valamint olyan oktatással, melyben a pedagógiai célok a különböző szociokulturális háttérű tanulók esetében is megvalósíthatók, s amely egyben feltételezi a tanári munka minőségének javulását is* – ez a leképződés nem mindig valósul meg. Mindez felveti annak elméleti lehetőségét, hogy ha hozzájárulunk a hátrányos helyzetű fiatalok iskolai sikerességéhez, akkor ezzel esélyt adhatunk a munkaerőpiaci integrációra, sőt az egyéni társadalmi mobilitásra. Azaz a hátrányos helyzetűekkel való méltányos és minőségi pedagógiai foglalkozás lesz az esélyt teremtő pedagógia, amelynek oktatásrendszer-szintű működését leginkább az ún. komprehenzív oktatási rendszerekben figyelhetjük meg.

---

<sup>8</sup> Igaz, kivált amerikai kutatások eredményei állnak rendelkezésre, ahogyan erre Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2005) tanulmányukban rámutatnak. Ezek alapján vált nyilvánvalóvá, hogy a tanári munkának a hozzáadott érték-szemléletű modell alkalmazásával mérhetővé tett minősége jelentős korrelációban van a tanulói eredményekkel. Vagyis a tanári munka minősége drámaian növelheti a tanulói teljesítményeket a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulók körében is.

## 4. A hátrányos helyzetűek és a romák az oktatásban - mint egyenlőtlenségi rendszerben

### 4.1. Oktatási egyenlőtlenségi rendszer típusok

Témánk szempontjából különös figyelmet érdemelnek azok az oktatási egyenlőtlenségi dimenziók, melyekben jól megragadhatók a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulók oktatásban leírható esélyegyenlőtlenségei a jó minőségű oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, a tanulói teljesítmények és az oktatási rendszerben való előrehaladás tekintetében. Természetesen, mint fentebb kifejtettem, az oktatás eredményességében, azaz az oktatási javaknak (tudás, kompetencia) az egyenetlen elosztásában érhető leginkább tetten az oktatási rendszer egyenlőtlenségének milyensége. Nálunk a társadalmilag hátrányos helyzetűek keveset kapnak a rendszertől, míg az előnyös helyzetűek sokat. Ez az elosztás nem nevezhető méltányosnak különösen akkor nem, ha olyan oktatási rendszerekkel is összehasonlítjuk, amelyekben a társadalmilag hátrányos helyzetűek gyerekei átlagosan többet kapnak a javakból. Az is igaz, hogy a méltányosabb elosztást megvalósító oktatási rendszereket többnyire azokban az országokban találjuk, ahol a komprehenzív oktatási rendszerek sikerült kiépíteni. A mi oktatási rendszertünk azonban szelektívnek tekinthető. (Nahalka 2003) Ez pedig a családok kulturális tőkéje szerinti válogatást teszi lehetővé az intézmények és programok között, legproblematisabb módon az általános iskolában, ahogyan azt a következő alfejezetben látni is fogjuk. Vélhetően a szelektív rendszer jelentősen hozzájárulhat a javak aránytalan elosztásához, de feltételezhetően a gyengébb teljesítményekhez is. Főként akkor történhet mindez, ha a rendszer nem működeti megfelelően a minőségi oktatást és a méltányos pedagógiát, ami az aránytalan elosztást csökkentené, és a jobb teljesítményeket generálná a rendszer egészét jellemző tanulói teljesítmény átlagok alapján.

A szelektív rendszerben található esélyegyenlőtlenség és gyengébb teljesítmények kapcsolatát modellelzi Nahalka István (2002b). A modell vizsgálatához a PISA 2000 felmérés adatainak felhasználásával, a PISA kutatók által alkalmazott szocio-ökonómiai státus index alsó és felső kvartiliseiben megmutatkozó átlagok különbségei alapján hozott létre az iskolai esélyek egyenlőtlenségét leíró mutatót. Ezen mutató és az olvasás teszt eredményeinek és az esélyegyenlőtlenség mértéke változók között elvégzett összefüggés-vizsgálatok megerősítették, hogy a nagyobb esélyegyenlőtlenség a teljesítmények csökkenésével jár együtt. Azaz a modell kiinduló tétele, mely szerint, ha egy országban az iskolai teljesítmények szorosan korrelálnak a családok szocio-ökonómiai státusával, a mért eredmények nagy valószínűséggel gyengébbek lesznek, igazolást nyert. A második tétel viszont már azt is megfogalmazta, hogy minél szelektívebb egy ország iskolarendszere, annál valószínűbb, hogy gyengébb eredményeket ér el a mérések során. Ennek alátámasztását szolgálja a mért teszteredmények varianciáján belül az iskolák közötti különbségek által meghatározott varianciahányad vizsgálata, e mutató és a teszteredmények közötti korreláció kiszámítása. E korreláció nem elhanyagolható negatív érték. Egyszerűbben: a szelektívebb rendszerek-

ben, szemben a kevésbé szelektív, azaz komprehenzív rendszerekkel, az iskolák közötti különbségek meghatározó szerepe nagyobb, de az összefüggés fordított. Minthogy azonban az eredmények más modelleket is alátámaszthatnak, úgy véli, inkább arról van szó, hogy az iskolarendszer szelektivitása közvetítő mechanizmusokon keresztül befolyásolja negatívan az iskolai teljesítményeket.

Mindenesetre az eddigiek alapján az oktatási rendszereknek, mint egyenlőtlenségi rendszereknek két alapvető típusát tudjuk elkülöníteni egymástól. Ezek a kisebb egyenlőtlenségekkel jellemezhető komprehenzív, valamint a nagyobb egyenlőtlenségekkel jellemezhető szelektív rendszerek.<sup>9</sup> Így azt is mondhatom, hogy a következőkben a hazai szelektív oktatási rendszerre jellemző főbb egyenlőtlenségi dimenziókat tekintem át. A dimenziók mentén leírható egyenlőtlenségek egyúttal rámutatnak az esélyek egyenlőtlenségeire is. Vagyis arra, hogy a dimenziókban képezhető csoportok nemcsak a javak mennyiségének birtoklása, hanem megszerzésük lehetősége szerint is különböznek egymástól. Ez az esélyegyenlőtlenség tartalmilag a minőségi oktatáshoz való hozzáférési és az oktatási rendszerben való továbbhaladási esélyek különbségeinek mértékéről szól elsősorban.

## 4.2. Oktatási egyenlőtlenségek és egyenlőtlenségi dimenziók

Az oktatási rendszerünkben megfigyelhető egyenlőtlenségek tárgyalása során több társadalmi egyenlőtlenségi dimenzióban vizsgálódhatunk, ám témánk szerint most csak az alacsony szocio-ökonomiai státusra, mint a társadalmi hátrányos helyzetet jelző komplex mutatóra, és a roma etnikai háttérre fókuszálók. Ez utóbbi, bár eredendően nominális paraméter (hiszen csoporttagságról van szó), a negatív presztízs és a társadalmi kapcsolatokat jellemző diszkrimináció miatt kezelhető státusforrásként, végső soron társadalmi egyenlőtlenségi dimenzióként. Mint látni fogjuk, e társadalmi egyenlőtlenségi dimenziók jelentős szerepet játszanak az oktatási egyenlőtlenségek és az oktatási esélyegyenlőtlenségek leírásában.

### 4.2.1. Tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek

A 2003-as Jelentés a magyar közoktatásról c. kötet egyenlőtlenségekkel foglalkozó fejezetének szerzői az egyenlőtlenségek között jelenítik meg a *tanulói teljesítményekben*

---

<sup>9</sup> Természetesen lehetséges olyan típusokat elkülöníteni, ahol differenciáltabban jelennek meg a méltányosság és az eredményesség szempontjai, a szocio-ökonomiai index alsó és felső kvartilisei szerinti teljesítménykülönbségek alapján. Ily módon tárgyalja a kérdést Lannert Judit (2005) is. A PISA 2000 felmérés adatai alapján lehetséges koordináta rendszerben ábrázolni az oktatás eredményességét a függőleges tengelyen, a vízszintes tengelyen pedig annak méltányosságát. A függőleges tengely az olvasás-szövegértés átlagpontszámokat, a vízszintes, pedig a tanulók teljesítménye közötti szórást mutatja, mintegy kifejezve a tanulók közötti különbségeket. Felhívja Lannert a figyelmet arra, hogy a nagyobb szórás mentén, a függőleges tengelytől balra helyezkednek el a szelektív iskolarendszerű országok. Nos, ehhez azt tehetjük hozzá, hogy az ábrázolt négy mezőben elhelyezkedő országok között az OECD átlagot meghaladó teljesítménnyel és kisebb szocio-ökonomiai különbségekkel látjuk a skandináv országok komprehenzív iskolarendszereit. (Vö.: Lannert Judit (2005): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság c. tanulmány 8. ábra. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=Minoseg-Lannert-Hatekonyseg> )

*kimutatható egyenlőtlenségeket.* (Cs. Czachesz - Radó 2003) Ennek tárgyalásában kiemelt szerepet kap *a családi háttér és az iskolák eltérő tanulói összetétele.* Ezeket oktatási egyenlőtlenségi dimenzióknak tekinthetjük. Egyrészt arról van szó, amit a fentebb bemutatott Nahalka által alkalmazott modellnél is láttunk, hogy Magyarországon a (PISA) mérések során elért teljesítményeket a családok kulturális tőkéje nagymértékben magyarázza. Hozzátehetjük részben azt is, amit az előző fejezetben vázoltam, hogy a hazai neveléstudományi kutatások már jóval korábban felhívták a figyelmet a családi háttér iskolai teljesítményeket erősen meghatározó hatására az általános iskolai teljesítményeket illetően. Azaz, mintha az általános iskolai program tradicionálisan a családok kulturális tőkéjének megfelelően osztaná el az oktatási javakat. Különösképpen erősödik ez az érzésünk, ha a nevelés- és oktatásszociológiai elemzéseket is felidézzük. Másrészt azonban ennél többről van szó. A szelektív oktatási rendszerben az iskolák eltérő tanulói összetételében megragadható hatás eredményeként a tanulói teljesítmények jobban szóródnak az iskolák között, mint az iskolán belül. Azaz, ahogyan a szerzők hangsúlyozzák, az iskolák tovább növelik a családi kulturális tőke hatását a mérési eredményekben. A szelektív iskolarendszer az iskolák homogénebb összetételén keresztül szükségképpen felerősíti az ún. kontextuális hatást. A kontextuális hatás jellemzője, hogy az iskola képes felülmúri a szocio-ökonomiai státus alapján várható teljesítményeket, annyiban, hogy a zömében magasabb szocio-ökonomiai státusú tanulói összetétellel jellemezhető iskola alacsonyabb SES-mutatóval rendelkező tanulói jobb eredményeket érnek el, mint kategóriatársaik a kedvezőtlenebb társadalmi összetételű iskolákban. Ugyanakkor a helyzet fordítva is fennáll, azaz a hátrányosabb helyzetű iskolában a magasabb szociális státusú tanulók is gyengébben teljesítenek kategóriatársaiknál. Vagyis:

„(...) az iskolák szocioökonomiai státusa (az odajáró gyerekek átlagos státusa) jobban magyarázza a tanulási eredményeket, mint az egyes gyermekek családi háttere. Az ilyen összetételi hatás annál erősebb, minél inkább leképezi a tanulmányi eredmények alapján zajló szelekció a társadalmi-kulturális különbségeket.”  
(Cs. Czachesz - Radó 2003, 352-353. o.)

A tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségek feltárhatók a területi és települési különbségek mentén is. A kisebb településeken élő tanulók gyengébben teljesítenek a méréseken, mint a nagyobb településen élők. A fővárosi tanulók és a három ezer főnél kisebb települések tanulóinak teljesítménye között az OECD-átlag fölötti a különbség. (Cs. Czachesz - Radó 2003) – E mögött az áll, hogy az egy millió lakosnál többet számláló városok és a három ezer főnél kisebb települések tanulóinak három mérési területen elért átlagos pontszámai közötti különbségek nem haladják meg a 34 pontot az OECD-átlag szerint, míg nálunk a legkisebb átlagok közötti különbség a természettudomány területén mutatkozott, ahol a különbség 118 pont volt. – A szerzők kiemelik azt is, hogy nagyobb településeken kedvezőbbek az oktatás személyi feltételei és másként működnek az intézmények, a szülők bevonása is jellemzőbb. A város és falu közötti különbségek, *vagyis a mért egyenlőtlenségek kialakulása mögött viszont a különböző településeken lakó tanulók szocio-ökonomiai státusában megragadható családi hatás (a család kulturális tőkéje) ér-*

*vényesülése rejlik*, amiben az tűnik döntőnek, hogy a szülő rendelkezik-e érettségivel, avagy nem.

A Keller-Mártonfi (2006) szerzőpáros a tanulók előrehaladása, a különböző oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés, illetve azok minősége, valamint az aspirációk szempontjából emeli ki a területi-települési különbségek mentén leírható társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek hatását. Megállapításaik szerint ezek legmarkánsabban a kistelepülések kisiskolaival kapcsolatban mutatkoznak meg a következők szerint. Ezek az intézmények a fennmaradás érdekében nyílt beiskolázást folytatnak. Vagyis ezek az iskolák ellentétben a nagyobb települések és városok intézményeivel nem tudnak szelektálni családi háttér szerint, azaz a hátrányos helyzetű szegény családok, köztük romák gyermekei is nagyobb számban jellemzik az iskolák tanulói összetételét. Közben a kistelepüléseken gyakori, hogy a magasabb kulturális tőkével rendelkező családok nagyobb települések iskoláiba viszik gyermekeiket, akár a felső tagozatba, akár a szerkezetváltó gimnáziumi programba. A kisiskolák közötti szegregáció csak a települések között figyelhető meg, és az iskolán belüli elkülönítésre is csak kevés lehetőség kínálkozik. A kisiskolákból való tanulói továbbhaladás legnagyobb arányban a szakiskolai programra irányul, továbbá ezekben az iskolákban az országos átlagnál magasabb a roma tanulók aránya. Keller és Mártonfi két dolgot hangsúlyoznak, amit érdemes figyelembe venni, amikor az iskolai intézményi hatásokról és a kontextuális hatásról gondolkodunk. Az első az az összefüggés, hogy az egyéni teljesítménykülönbségeknél *a családi hatás nagyobb, mint a települési*, de ez utóbbi *a családi hatás kiszűrése után is megmarad*. Szerintük ez vélhetően annak köszönhetően van így, hogy olyan változók mentén is létezhetnek különbségek, mint a települési jövedelem nagysága, az iskolák felszereltsége, a tanulók által elérhető kulturális javak stb., amire bár felhívják a figyelmet, de a tanulmányban külön nem vizsgálták hatásait. Megítélésem szerint ennek bizonyítása egyébként problematikus lenne, hiszen a települési dimenzióban, mint láttuk a szocio-ökonómiai státus különbségei mutatkoznak meg. Ha ki is szűrjük a családi hatást, azzal még a kedvezőbb státusú családok településválasztását nem tudjuk meg nem történné tenni. A második pedig az a szerzők által hangsúlyozott jelenség, hogy a regionális társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek alapján kedvezőtlen helyzetű települések intézményrendszere működhet magasabb szinten, mint a kedvezőbb társadalmi-gazdasági adottságú települések intézményei. Ebből viszont néhány dolog következik számunkra is lényegesen. Egyszer az, amit a kisiskolákra nézve fogalmaz meg a szerzőpáros az alábbiak szerint:

„(...) a kisiskolák nem képeznek az intézményi szinten rosszul teljesítő iskolák között homogén csoportot, közöttük is vannak az átlagosnál jobb és rosszabb eredményességgel működő iskolák. A kisiskola tehát, nem tekinthető más (nagyobb) intézményeknél eleve eredménytelenebbnek (...)” (Keller-Mártonfi 2006, 388.o.)

Másodszor az, hogy a társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek nem merev determinációban hatnak az intézményrendszerre, és azon belül az egyes intézményekre. Végso



soron pedig az, hogy feltehetően létezik intézményi hatás a kontextuális hatáson túlmutatóan is.

Mindent összevetve tehát, a tanulói teljesítményekben kimutatható egyenlőtlenségeket meghatározó tényezők számbavételénél a következőkkel mindenképp számolnunk kell; a *családi hatással* (a család kulturális tőkéjének a hatása), a *kontextuális hatással* és az *intézményi hatással*. Hozzátehetjük még azt, hogy ha intézményi hatásról fogunk gondolkodni a tanulási eredményekkel kapcsolatban, meg kell említenünk a kontextuális hatást és a települési hatást úgy is, mint amelyek befolyásolói lehetnek az iskolai eredményességi modellekben szereplő infrastrukturális, szervezeti és pedagógiai hatótényezők sajátos jellemzőinek.

#### 4.2.2. Előrehaladási és hozzáférési egyenlőtlenségek a roma tanulók oktatásában

Az oktatási egyenlőtlenségek fontos dimenziójaként a *nyelvi és kulturális különbségeket* tematizálják a Jelentés a magyar közoktatásról c. kötetek oktatási egyenlőtlenségeket bemutató fejezeteinek szerzői. (Cs. Czachesz - Radó 2003; Keller-Mártonfi 2006) A cigány kisebbségi lét valójában a kulturális különbségek és az oktatási rendszer interakciójából fakadóan vált egyenlőtlenségi dimenzióvá. Számomra ezért, amikor az oktatási rendszerben az egyenlőtlenségi dimenziókat azonosítjuk, helyesebbnek tűnik konkrétan a *roma tanulók iskolarendszerben történő előrehaladásában és a minőségi oktatáshoz való hozzáféréseben kimutatható egyenlőtlenségi dimenzióról* értekezni. Az alábbiakban az e dimenzióban vizsgálható egyenlőtlenségi mutatókat, valamint az egyenlőtlenségek kialakulásában szerepet játszó hatótényezőket tekintem át.

A Cs. Czachesz - Radó tanulmány (2003) a cigány tanulók oktatásában az iskolarendszerben történő előrehaladás tekintetében mutat rá egyenlőtlenségekre, nevezetesen a középfokon való alacsony részvételre. Ezek okaiként azonosítja a felső tagozaton elért *alacsony tanulói teljesítményeket* és a *bukások* magas arányát. Ez utóbbi, nem mellesleg szoros összefüggésben van a szülők iskolázottságával és a lakóhelyi szegregációval. Az *iskolai kudarcok* lehetséges okaiként a *kedvezőtlen társadalmi pozíciókat*, a *kisebbségi jogok érvényesülésének hiányát*, a *gyermekek hátrányos megkülönböztetését* és az *oktatás méltányosságának* (alacsony) *mértékét* nevesíti. Az utóbbi alatt elsősorban azt értik, hogy *mennyire*, milyen mértékben *képesek kompenzálni az iskolák* a társadalmi hátrányok teljesítményekre gyakorolt hatását. A *szegregált oktatást* a szerzők a cigány tanulók *hátrányos megkülönböztetésének* megnyilvánulásaként tartják számon. Ennek hátterében lakóhelyi szegregációs és demográfiai folyamatok állnak, melyek következtében koncentrálnak a cigány tanulók az intézményekben, amit a nem cigány tanulók elvándorlása felerősít. Az iskolán belüli szegregáció okaként, viszont éppen a nem cigány tanulók elvándorlásának megakadályozását emelik ki. A szegregációs oktatásszervezési megoldások közül a speciális iskolákba, vagy osztályokba történő átirányítást említik. A három évvel későbbi Keller - Mártonfi (2006) tanulmány a középfokon való továbbtanulás egészét tekintve az előrehaladás problémáinál a kilencvenes évek közepétől csökkenő egyenlőtlenségekről szól. A szerzők rámutatnak arra, hogy ugyan egészében jelentősek a különbségek a roma és nem roma tanulók között, de az érettségit adó intézményekben továbbhaladók arányaiban is csökken-

tek az egyenlőtlenségek a kétezres években. Ennek tendenciája azonban a fővárosban erősebb, összefüggésben a szakiskolai képzés oktatáspolitikai visszaszorításával. A szerzőpáros tárgyalja a fogyatékosná minősítés mechanizmusát, mert jelentős egyenlőtlenség látható a roma gyerekek magas felülreprezentáltságában a tanulásban akadályozottak között. A szegregációt a roma gyerekek eredményesebb oktatásának legjelentősebb strukturális akadályaként mutatják be. A probléma lényege szerintük, hogy *a szegregáció során alacsonyabb oktatási szolgáltatásban részesülnek a tanulók.*<sup>10</sup> Az iskolán belüli szegregáció jelensége pedig általános gyakorlattá vált, amit támogat az is, hogy csak a közvélemény harmada tartja minden fél számára előnyösnek a roma és nem roma tanulók együttnevelését, integrációját. A létező egyenlőtlenségek mérséklésének útját oktatáspolitikai szinten az alábbiak szerint látják:

„(...) az egyenlőtlenségek mérséklését leginkább az oktatás minőségének biztosítása, annak elszámoltathatóvá és ellenőrizhetővé, ezáltal fejleszthetővé tétele szolgálná. Így egy visszacsatolásokkal kiépített és következményekkel járó értékelési és mérési rendszer segítené valószínűleg leghatékonyabban a szegregáltság oldását.” (Keller-Mártonfi 2006, 411.o.)

A fentiek alapján tehát, a roma tanulók iskolarendszerben történő előrehaladásában és a minőségi oktatáshoz való hozzáféréseben kimutatható egyenlőtlenségi dimenzió több egyenlőtlenséget foglal magába. Ezeket olyan mutatókkal lehet leírni és vizsgálni, mint az alacsony részvétel a középfokon, az alacsony tanulói teljesítmények, vagy a bukások aránya.

A mutatók köre azonban bővíthető lenne még a szakmát és az érettségit szerzők arányával, de a lemorzsolódási arányokkal és az alulteljesítők arányával is, valamint az elkülönített oktatásban részesülők arányával. Összegzően az egyenlőtlenségeket a *tanulási és/vagy iskolai kudarcokban* (beleértve Mayer (2006) után az alulteljesítést és a szélsőséges kompetenciahiányt is, bár az sokszor formálisan nem akadály a továbbhaladásnak), a *tanulói teljesítményekben*, a *továbbtanulásban*, az *eredményes iskola-befejezésben* ragadhatjuk meg. Az egyenlőtlenségek kialakulásában azonosított hatótényezők lényegében ebben az oktatási egyenlőtlenségi dimenzióban is a családi és intézményi hatásokban nevesíthetők. Azonban külön kell szólnunk a *szegregációról*, mint a *roma tanulók tartós fizikai elkülönítéséről*. A szegregáció, lényegét tekintve intézményi hatásként jelentkezik. Ugyanakkor ennél többről is szó van, mint az alacsony szintű oktatási szolgáltatás és a diszkrimináció. Egész pontosan elméleti és gyakorlati pedagógiai problémáról.

Azzal mindenképpen egyetérthetünk, hogy a cigány tanulók oktatásában a szegregáció a hátrányos megkülönböztetés megnyilvánulása, továbbá olyan oktatásszervezési és pedagógiai jelenség, ami az alacsonyabb tanulói teljesítményekkel is együtt jár. Azonban a szegregáció, mint az iskolai kudarcok feltételezett oka és következménye, mindkét oldalról egyaránt tanulmányozható. A *szegregáció pedagógiai relevanciájú következménye* viszont az, hogy *negatívan hat* nemcsak a teljesítményekre, hanem az *önértékelésre* is, majd önbe-

<sup>10</sup> Ezen állításukat több kutatás eredménye is alátámasztja vö. Havas – Kemény – Liskó 2002; Havas – Liskó 2005.

teljesítő jóslatként igazolódik, s alátámasztja a szegregált oktatásban nyújtott csökkentett tananyag biztosítását. (Fiáth 2002) Ebből is láthatóan a szegregáció problémája – mivel *a személyiségfejlődés egészére* hat – személyiségfejlesztési, tehát közvetlenül pedagógiai, és nemcsak oktatáspolitikai, vagy intézményi eredményességi probléma. Pontosabban fogalmazva az oktatás méltányosságát a tanulókkal történő interakciókban megvalósító méltányos pedagógia problémája, hiszen ez irányul közvetlenül minden tanuló egyéni képességeinek, készségeinek, vagy másként kompetenciáinak maximális fejlesztésére, szigorúan ideértve a szociális kompetenciákat is. Másként, immár intézményi szinten értelmezve, nem felelhető el, hogy az iskolai tanulási kimenetek, mint elosztott javak, két nagy csoportba sorolhatóan vannak jelen, amikor iskolai eredményességről, hatékonyságról és iskolafejléstől beszélünk; ezek a kognitív vagy értelmi, és a szociális (társas) vagy erkölcsi kitűnőségek csoportjai. (Hargreaves 2001) Nem lehet kérdéses, hogy e javak biztosítása alapvetően pedagógiai feladat, s hogy ebben a szegregáció akadályként jelenik meg, mert az elkülönített csoportnak eleve kevesebbet kíván nyújtani, azon garanciák nélkül, hogy a deficitet mikor és hogyan kívánja megszüntetni. E garanciák nélkül csak pedagógiai hiánygazdálkodásról beszélhetünk, méltányos pedagógiáról semmiképp.

A szegregáció pedagógiai *problémája* részben és sajátos módon éppen a *kompenzáló oktatásban* van. – Itt most a kompenzálásról nem, mint a társadalmi hátrányt kiegyenlítő funkcióról, vagy intézményi (iskolai) hatótényezőről van szó, ahogyan erre a minőségi oktatással és méltányos pedagógiával összefüggésben gondolhatunk. Ekkor ugyanis a társadalmi hátrányok iskolai kompenzálásának (kiegyenlítésének) valamilyen tanulói teljesítményekben mérhető mértéke jelenne meg, és nem pusztán maga a felzárkóztatási cél és az erre szerveződő pedagógiai gyakorlat. Így, amiről szó van igazán, az a kompenzáló oktatásban tetten érhető *kompenzatorikus szemléletmód* és az alkalmazott *pedagógiai gyakorlat*. Ez a szemléletmód és az általa uralt pedagógiai gyakorlat a felzárkóztató és gyakran alacsonyabb létszámú csoportokban próbálja már évtizedek óta felzárkóztatni a társadalmilag hátrányos helyzetű tanulókat. A kompenzatorikus szemléletmód és gyakorlat, mintegy *igazolja magát a pedagógiai szelekció működését* is. Ez szükségképpen azzal jár, hogy az iskola folytonosan előállítja a társadalmi hátrányos helyzetből az iskolai hátrányos helyzetet. Ugyanis az történik, hogy akár a társadalmi igazságosság igényével létrehozott felzárkóztató és kompenzáló, ám a gyerekek kiválogatásával kialakított, szegregált oktatási formákban találjuk a szegények és kevésbé iskolázottak hátrányos helyzetűnek minősített gyerekeit. A pedagógiai szelekció mechanizmusának általános megjelenési formája tehát, az iskolák közötti és az intézményen belüli szegregáció.

A fentiekkel összefüggő kutatásokból kiderült, hogy az elkülönült pedagógiai formák nem működnek jól, s nem is a legjobb pedagógusok dolgoznak ezekben, mi több, lényegében ugyanaz a hagyományos, ma már általában kevésbé hatékonynak tekinthető pedagógiai gyakorlat érvényesül itt is. (Kravjánszki 1998; Havas – Liskó 2005) Ráadásul problematikus a kompenzatorikus megközelítési mód egyfelől azért, mert az oktatás szelektívebb formáinak megerősödésével jár, másrészt erőszakosan akarja igazítani a gyermeket egy abszolútnak tekintett kultúrához. (Nahalka 1999) Bernstein (1974) már korábban rámutatott arra, hogy a kompenzáló oktatás elterjedése a szakmában (pedagógus szakma és

tanárképzés) azért problematikus egyrészt, mert empirikus vizsgálatok alapján látható, hogy még a megfelelő oktatási környezetet sem sikerült a gyerekek számára megteremteni, hiszen máig léteznek például a nyomornegyedek iskolái. Másrészt a kompenzáló oktatás fogalma alkalmas arra, hogy figyelmünket az oktatási környezetről és az iskolai szervezetről a gyerekekben meglévő hiányosságokra tereljük, amelyeket majd ki kell pótolni, vagyis a kulturális és nyelvi hátrányokat kell kiegyenlítenie az iskolának. Nahalka (1999) kiemeli, hogy a kompenzatorikus szemlélet mellett alternatívát jelentő emancipatorikus szemléletben fogant interkulturális nevelés az, ami nem a hiányosságok felől közelíti meg a gyermek személyiségfejlesztését, és áttörést hozhat a roma gyerekek iskolai nevelésében felmerült problémákkal kapcsolatban.

Végeredményben eljuthatunk ahhoz a meglepően hangzó következtetéshez tehát, hogy *az iskola nem a kompenzáló oktatásra való fókuszálással „kompenzálhatja”, vagyis csökkentheti a társadalmi egyenlőtlenségeken alapuló hátrányokat.* – Hozzátehetjük továbbá, hogy minél nagyobb mérvű a tanulói teljesítményekben mérhetően hátrányok kiegyenlítése, amit szélesebb értelemben is pedagógiai hozzáadott értéknek tekinthetünk, annál méltányosabb és valószínűleg eredményesebb az iskolai oktatás azáltal, hogy esélyeket teremtett tanulói számára.

### 4.3. Egyenlőtlenségek mérséklése

Számos okát láthatjuk feltárulni a szakirodalomban a roma (és nem roma) tanulók iskolai sikertelenségének és kudarainak, de egyúttal a kudarcok lehetséges megelőzését, az iskolai és pedagógiai eredményességet növelő, vagy éppen a második esélyt biztosító megoldásokat is. Az alábbiakban pragmatikus szempontok miatt sikerekkel kecsegtető, azaz az esélyegyenlőtlenségeket csökkentő programokat és modelleket veszek számításba, és bemutatom a témánk szempontjából legfontosabb tanulságokat is. A bemutatás szempontja az esélyegyenlőtlenség sikeres csökkentésén túl az iskolai eredményesség kérdése is. Ez utóbbit indokolja az, hogy az iskolák közötti különbségek igen nagyok a teljesítmény átlagokat tekintve. Ezeket a különbségeket nyilván számos változó generálja, amint ebbe fentebb bele is pillantottunk, így a családi hatásban, a tanulóösszetételi hatásban, valamint az intézményi hatásban azonosított változók sora. Mivel azonban láttuk azt is, hogy az egyes tanulói teljesítményeket meghatározó szocio-ökonómiai státust jelző változók nem predeterminálják az iskolák eredménytelenségét, szükségképpen felértékelődnek az olyan egyéb, az intézményi hatást jelző iskolaszervezeti és pedagógiai változók, melyek differenciált formákban jelennek meg a lentebb bemutatandó programokban. Ez azt is jelenti, hogy az intézményi, szervezeti aspektuson túl szükségképpen meg fog jelenni a közvetlen pedagógiai kapcsolat, mint pedagógiai eszközzrendszer, szemlélet és kultúra. Ugyanakkor természetesen az oktatási rendszer, s az oktatáspolitikai szintjén is érdemes összegezni és rámutatni az egyenlőtlenségek mérséklésének lehetőségeire.

#### 4.3.1. Kétféle út – A roma gyerekek iskolai továbbhaladását elősegítő fejlesztések csomópontjai

Rendszer- és intézményi szinten foglalja össze a cigány tanulók iskolai sikertelensége elleni lehetséges megoldásokat Fiáth Titanilla (2002) a kilencvenes évek kutatásaiban felmerült javaslatok alapján. Összességében tíz probléma köré szervezve mutat rá fejlesztési lehetőségekre. Ezeket a lehetőségeket két nagyobb csoportban tárgyalja – külön hangsúlyozva, hogy a valóságban elválaszthatatlanok egymástól a két csoportba sorolt szempontok és lehetőségek –, előbb a *deficitelméletek*, majd azt követően az *identitást, integrációt és toleranciát* erősítő kísérletek nyomán megjelenő törekvések csoportjaiban. Az első problémakör a *családi szocializációból adódó hátrányok* kompenzálása, ahol a szerző azt az álláspontot fogadja el, hogy szükséges mind a közoktatás rugalmasabbá tétele, mind a szocializációs változások bekövetkezése ahhoz, hogy a roma gyerekek eredményesebbek legyenek az iskolában, ám a szocializációs változások a polgárosodással együtt következnek be, míg az iskolának kötelessége a szocializáció etnikulturális sajátosságait figyelembe venni. A *család és iskola kapcsolatának* javításáról szólva emeli ki a szülők bevonását a pedagógiai tevékenységekbe, mint olyan megoldást, ami az iskola eredményességének növelésében is szerepet játszhat. A külföldi példák mellett hazaiakat is említ, a Józsefvárosi Tanodát és a Kedves-ház programját. A *rossz szociális helyzetből* való hátrányfelszámolásban a pozitív diszkriminációs megoldásokat támogatja, a *nyelvi hátrány*ban pedig az óvodai felzárkóztató programokat, azzal együtt, hogy az *óvodai nevelést hatékonyabbá kell tenni*, és valóban ki kell terjeszteni legalább azokra, akik nem iskola-érettek. A *tanulási motiváció* növelésében ugyancsak példaként mutatja be a Kedves-ház pedagógiát a taníthatósági pillanat kiváráásával, ahol a családi szocializációra építve a hátránykompenzálás, majd az egyéni és csoportos identitás megerősítése kerül hangsúlyozásra. Az *iskolaminőségi mutatók* adatai alapján a fejlesztés fontosságáról szól, ismerteti az eltérő véleményeket, de mélységében nem foglalkozik a problémával. Ugyanakkor állást foglal a *hátrányos megkülönböztetés*, a szegregáció *felszámolása* mellett az általános iskolai programban, oly módon, hogy ennek kritériumává az integrált osztályba járók antirasszista környezetben történő tanulási lehetőségét teszi, és fenntartja annak lehetőségét, hogy, aki (romaként) úgy kívánja, az szabadon dönthessen az elkülönített osztályba járás mellett. A *közoktatási rendszer, a pedagógiai módszerek és pedagógusképzés megváltoztatása* kapcsán, a közoktatási rendszer szerkezeti átalakításáról elmondottaknál nem látható állásfoglalás az eltérő elképzelések valamelyike mellett. A pedagógiai módszerek-nél viszont kiemelésre kerülnek az alternatív pedagógiák, mint amelyekkel érdemes lenne kísérletezni az iskoláknak, különösen a Waldorf – módszer eredményessége nyomán. A pedagógusképzésben pedig szerzőnk azokat az elképzeléseket támogatja, melyek csökkentik a cigány tanulók oktatathatóságával kapcsolatos előítéleteket, a jelöltek rasszizmusát, és növelik a modellként szolgáló roma származású pedagógusok számát. Végül a *multikulturális nevelés* eszközrendszerének és módszereinek kidolgozásától és az oktatási rendszer egészében való elterjedésétől – ideértve a többségi oktatást is – várja, hogy a multikulturális oktatás paradigmája erősebb legyen, erősítve a cigányság integrációját.

Úgy gondolom, a kutatási javaslatok és eredmények áttekintésén túl, azért lényeges témánk szempontjából a Fiáth-féle összefoglalás, mert a szerző nyilván más fogalmi rend-

szerben és súlypontozással, de a hátránycsökkentés versus egyenjogúsítás dilemmára, azaz a kompenzatorikus és az emancipatorikus megközelítések töréspontjaira mutat rá. Közben saját állásfoglalásai mintegy azt is illusztrálják, ahogyan a kompenzatorikus megközelítés a paradigmák harcában alul maradni látszik.

#### 4.3.2. Iránymutató programok

Az oktatási egyenlőtlenségek mérsékelése terén, az utóbbi tíz évet átfogóan, több eredményesnek, és a felhalmozott pedagógiai tapasztalatok fontossága miatt jelentősnek tekinthető programmal találkozunk a szakirodalmi beszámolókból. A programok egyik közös sajátossága az esélynövelő személyiségfejlesztő pedagógiai jelleg. Továbbá kifejezetten jellemző a programokra a hátrányos helyzetű és roma gyerekek oktatási esélyegyenlőtlenségének csökkentése. A programok ezért részben az oktatásban-nevelésben tapasztalható hiányokra adott válaszokként ragadhatók meg. Részben pedig úgy is, mint amelyek növelik az oktatás eredményességét és méltányosságát. Van mindebből kifolyólag a programoknak egy harmadik sajátossága is. Az, hogy a jó gyakorlatok megmutatásával hozzájárulhatnak mind rendszerszintű, mind intézményi, mind pedig mikroszintű hiányok felszámolásához.

Az új évezredre elindított programok közül két nagy kormányzati célprogram, egy közalapítványi, és egy alapítványi program emelhető ki. Ezek működéséről kapunk átfogó képet Cs. Czachesz Erzsébet és Radó Péter (2003) összefoglaló tanulmányából. Az Arany János Tehetséggondozó Program távlatos célja, hogy a szociálisan hátrányos helyzetű tehetséges fiatalokat felkészítse középfokon – gimnáziumi programban – a felsőfokú tanulmányokra. A gimnáziumi programokhoz való hozzáférés elősegítésén, a pedagógiai gyakorlatok kidolgozásán és adaptálásán túl, a program közvetlen célja a szakmai pedagógiai háttér folyamatos biztosítása, beleértve a szakmai továbbképzéseket és a mérési és értékelési rendszer működtetését. Fontos cél továbbá az ösztöndíjak és az intézményi finanszírozás biztosításának fenntartása is. A tanulmányi teljesítmények kimeneti céljaiként nevesítik a programban az érettségi megszerzését, a C típusú középfokú nyelvvizsga és az ECDL vizsga letételét. A 2001/2002-es tanévben a program roma alprogrammal történt kibővítése azt jelentette, hogy ettől kezdve évente 50 roma fiatal is beléphetett a programba roma kollégiumokon keresztül. Az adott tanévben a diákok összlétszáma az 1027 főt érte el. A széles körű szervezeti együttműködések megvalósító PHARE – programot emelik még ki a szerzők a kormányzati célprogramok közül, hangsúlyozva, hogy a lezárult első szakaszban a roma gyerekekkel foglalkozó pedagógusok továbbképzése, a roma fiatalok dajkaképző tanfolyamai és tehetséggondozó középiskolai programjai zajlottak. Az alapítványi programok közül a Fővárosi Közkultúra-Fejlesztési Közalapítványé, a *Mentor program a roma gyerekek továbbtanulásáért*, és az Ec-pec Alapítvány *Roma integrációs programja* kerül rövid ismertetésre. Ez utóbbi speciális fejlesztési programja a Lépésről lépésre pedagógiai program, ami a szociokulturális hátrányokból fakadó elmaradások leküzdésére lett kidolgozva. Ennek a pedagógiai programnak az eredményességével összefüggésben emelik ki a szerzők, hogy megfelelő fejlesztéssel a speciális iskolába került roma gyerekek legalább fele képes a normál tantervi követelmények teljesítésére. A peda-

gógiai fejlesztő program mellett a folyamatos konzultáció, az előítélet mentesítő tréningek, a szakmai munka monitorozása is részét képezik az integrációs programnak. A Mentor programról igazán lényeges dolgot pedagógiai szempontból csak annyit tudunk meg, hogy a roma fiatalokat az érettségít adó középiskolába szeretnék eljuttatni mentorok segítségével, akik a tanórák után külön foglalkoznak délutánként a tanulókkal. A mentor pedagógusok ösztöndíjat kaptak, a programban 440 diák vett részt, s a résztvevő pedagógusokra, pedig 3,8 fő tanuló jutott. A program eredményei és pedagógiai vonatkozásai szerencsére jól dokumentáltak. Kiderült, hogy a 440 gyerek 65%-a jutott be érettségít adó középiskolai képzésbe, s a résztvevő pedagógusok 60%-a számolt be gyakorlatának megváltozásáról, többek között arról, hogy jobban odafigyel a roma tanulókra, türelmesebb lett, vagy növekedett empátiája. Ugyanakkor nem a módszertani repertoár gazdagodása tűnik döntőnek a sikerességben, mivel az alkalmazott módszerek nem sokban tértek el a délelőtti alkalmazottaktól, hanem az, hogy kiscsoportban, gyermek-közelin módon foglalkoznak a gyerekekkel, több a beszélgetés, és új elemként a vita is megjelent a módszerek között. A fiatalabb pedagógusok arról is beszámoltak, hogy délután a délelőtti tanítottakat is tudták ellenőrizni, s ezzel egy sajátos önellenőrzés is lehetővé vált. (Lafferthson – Mendi – Szira 2002) Vagyis úgy látszik, hogy egyrészt a programban a rugalmasabb tanulásszervezés és a pedagógiai tudatosság (sajátos reflektivitás), másrészt pedig a pedagógus megkülönböztető figyelme a roma gyerekek iránt, és az ezzel együtt feltételezhetően bekövetkező pozitív irányú attitűdváltozása volt a döntő mozzanat az eredményesség elérésében.

Torgyik Judit (2004) pedagógiai szempontokat kiemelten felvonultató tanulmányában felhívja a figyelmet a modellértékű intézményi programokra, az alternatív pedagógia alkalmazásának fontosságára és lehetőségére az oktatási rendszer egészében. Kiindulásként lényegesnek tartja a modellintézmények működését, s külön típusokba tartozóan kiemel ezek közül három intézményt; a Nyírteleki Általános Iskolát és a Kedves-ház programot, a mánfai Collegium Martineumot, valamint a Józsefvárosi Tanodát. Valamennyi intézményben a roma kultúra és identitás erősítése mellett a szociális gondoskodás is fontos szerepet kap. Hangsúlyozza azonban, hogy míg a modellintézmények néhány száz roma tanuló nevelését látják el, addig a többség adekvát programokkal történő nevelése elengedhetetlen feladat. Ehhez a neveléshez fontos lenne az antropológiai pedagógiai szemlélet elterjedése, a gyermekbarát pedagógiai kultúra megerősödése a hazai pedagógiai gyakorlatban. Ennek megjelenése, ellentétben a nyugat – európai iskolákkal, nálunk csak az alternatív iskolák gyakorlatában látható, melyek jó gyakorlatai közül többet is bemutat szerzőnk. Ugyanakkor fontos kritikát is megfogalmaz az oktatáspolitikai alakítói felé, ugyanis megítélése szerint az oktatáspolitikai nálunk nem támogatja megfelelően a roma tanulók oktatását ellátó alternatív iskolák létrejöttét, mi több az alternatív iskolák elszenvedték a többletforrások elvonását is az utóbbi időszakban. Rámutat továbbá az alternatív pedagógiai gyakorlatot megjelenítő intézmények rendszerszinten is értelmezhető mintaadó szerepére.

„Az alternatív iskolák fontossága a roma tanulók nevelése szempontjából abban lenne, hogy rugalmasságuknál fogva dinamikusabban képesek különböző problémákra kísérleti megoldást találni, és az ott megszülető innováció fokozatosan átszivároghatna, mintát nyújthatna a nem alternatív alapon működő iskoláknak is,

ugyancsak éreztetné hatását a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben is.” (Torgyik 2004, 117.o.)

Jelentős oktatáspolitikai és finanszírozási támogatással, a hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásában az integrációs folyamatok és a pedagógiai kultúrát érintő változtatások lehetséges elindítójaként jelent meg az Országos Oktatási Integrációs Hálózat 2002-ben. Ennek 2003-ban pályázati finanszírozás keretében kiépített bázisiskolai hálózata, és az ebben kipróbált Integrációs Pedagógiai Rendszer, különösen a tanítást-tanulást segítő eszközrendszer elemeiben,<sup>11</sup> kétségtelenül az alternatívást képviselte a hagyományos pedagógiai programokkal összevetve. Úgy tűnt tehát, hogy végre az alternatív pedagógiai gyakorlatok és megközelítések bizonyos mértékű terjedésére a szegregációval szembeni küzdelem részeként lehet számítani. Keller és Mártonfi (2006) kiemeli azonban, hogy a program elterjedésének mértéke, multiplikátor hatása elmaradt a várakozásoktól, s a 2003-tól bevezetett képesség-kibontakoztató és integrációs normatíva, mint az oktatáspolitikai (finanszírozási) eszköze, ugyan többletfinanszírozásként jelent meg, ám vélhetően a normatíva igényléshez társított magas elvárások miatt sok intézmény nem élt a lehetőséggel, vagyis a normatívában való érdekeltség nem tűnt erősnek. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a normatíva felhasználásáról és a program hatásáról későbbi vizsgálatok adhatnak teljesebb képet, és érték ezt arra a helyzetre is, amikor 2004-től a program átkerült a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programba, amiben a futó alprogramok lezárása még nem történt meg tanulmányuk befejezése idején, tehát átfogó hatásvizsgálatok eredményeivel sem rendelkezhetek még. A későbbi hatásvizsgálatok közül a legismertebb a Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008) által végzett átfogó kutatás, amelynek már címében is szerepel, hogy az iskolai integrációs program sikeres volt. Ez részletesebben azt jelenti, hogy az integrációs programban résztvevő iskolákban csökkentek az etnikai előítéletek, javultak a tanulók olvasáskészségei és továbbtanulási esélyei, valamint önértékelésükre is pozitív hatással volt a program. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a sikerek hátterében több egymással összefüggő mechanizmus állhat, és ezek közül az integrációt, továbbá a személyközpontú, tanulói autonómiát megerősítő pedagógiát emelik ki. Elsősorban az oktatáspolitikai, a kutatói szakma, de a pedagógusok, s az érdeklődő szélesebb közvélemény számára is megfogalmazódik az üzenetértékű összegzése az eredményeknek:

---

<sup>11</sup> Melyek között a tanulói kompetenciafejlesztésen túl, megjelennek az integrációt segítő tanórán kívüli programok, szabadidős tevékenységek, az integrációt elősegítő módszertani elemek, úgy, mint;

- egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés
- kooperatív tanulásszervezés
- projekt módszer
- drámapedagógia

továbbá a Műhelymunka – a *tanári együttműködés formái*, mint például az értékelő esetmegbeszélések vagy a hospitálásra épülő együttműködés, aztán a *kompetencia alapú értékelési rendszer eszközei*, mint a szöveges – árnyalt értékelés, de a *Multikulturális tartalmak*, valamint a *továbbhaladás feltételeinek biztosítása*, mint a pályaaorientáció vagy a továbbtanulásra felkészítő program.

Vö.: A hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=126&articleID=141&ctag=articlist&iid=1> (2006.11.11.)



„Fontos azonban látnunk, hogy még ha nem is mindig a program hatásáról van szó, az eredmények kimutatták: a résztvevő iskolák integráltabb oktatás mellett jobb eredményeket hoznak ki az ugyanolyan családi háttérű tanulókból.” (Kézdi – Surányi 2008, 129.o.)

Ez az az üzenet, amit Kabai Péter (2010) Kézdiék tanulmányára tett, és több szempontból jogos kutatómódszertani kritikai észrevételei mellett is lényegesnek tartok kiemelni. Ugyanis, ha a kontroll intézmények kiválasztása problematikus is Kézdiék kutatásában, az iskolák csoportjaiban az általuk megfigyelt gyakorlati pedagógiai különbségek és az eredmények léteznek. Másként fogalmazva, az integráltabb oktatás eredményesebb az ún. programiskolákban, ám az eredményesség mögött az alkalmazott személyközpontú – tanulói autonómiát erősítő pedagógiát leplezik le a szerzők. Fontos további kérdés lenne iskolafejlesztési és iskolaeredményességi szempontból is, hogy az integrált tanulásszervezés és az alkalmazott „személyközpontú – tanulói autonómiát erősítő pedagógia” változói külön-külön, illetve interakciójukban mennyire határozzák meg az eredményesség változójának eltéréseit a bázis- és a kontrolliskolákban. Ere azonban egyértelmű választ a hatásvizsgálatból nem kapunk. Azzal a feltételezéssel viszont élhetünk, hogy nem az integráció az elsődleges meghatározója az eredményeknek, hanem az alkalmazott pedagógia. Ez azonban nem változtat a fenti üzenet lényegén, vagyis azon, hogy integrációs tanulásszervezés mellett jobb oktatási eredményeket lehet kihozni az ugyanolyan családi háttérű tanulók esetén. Ez a tanulásszervezés ugyanis csak a személyközpontú – tanulói autonómiát erősítő pedagógia alkalmazásával valósítható meg. További fontos kérdés lehet, hogy a személyközpontú – tanulói autonómiát erősítő pedagógia létezhet-e úgy, hogy a tanulókat tartósan elkülönített osztályokba sorolja, kevésbé és jobban fejleszthetők csoportjaira bontva? Nos, a válasz nyilvánvalóan nemleges, hiszen a differenciálás személyközpontú szemlélete eredendően nem a munka nehézsége vagy várható eredményessége mentén alkotott kategóriák alapján közelít a gyermeki személyiség fejlesztéséhez.

#### 4.3.3. Hiányok és akadályok

Ha a hiányokra fókuszálunk az oktatási egyenlőtlenségek mérséklésének lehetőségeit vizsgálva, akkor hasonlóan a programok tárgyalásánál látottakhoz, bár néhány közvetítő mechanizmuson keresztül, de el fogunk jutni a pedagógiai gyakorlat szempontjához. Vagyis ahhoz, hogy hiányzik a személyközpontú rugalmas pedagógia, melynek elterjedését több tényező is akadályozza.

Az oktatási rendszerben megfigyelhető nagymértékű esélyegyenlőtlenség okait, a helyzet diagnózisát és a lehetséges megoldási javaslatokat tárgyalja a Zöld könyvben megjelent tanulmányában Havas Gábor (2008). Kiinduló tézise, ami lényegében az oktatásszociológiai paradigmában került megfogalmazásra, az a jól ismert és újnak egyáltalán nem tekinthető, klasszikus oktatásszociológiai kutatásokkal is alátámasztott jelenség, hogy a magyar közoktatási rendszer nem mérsékeli a társadalmi helyzetből fakadó esélykülönbségeket, hanem éppen felerősíti azokat. Ennek okaként négy tényezőt emel ki a szerző: a rendszer valamennyi szintjére jellemző módon létező *polarizáltságát*, a polarizáltság következményeként és okaként egyszerre létező *szegregációt*, az elit és a középosztály gyer-

mekeinek *beiskolázásával* kapcsolatos meggyőződését (miszerint a sok hátrányos helyzetű tanuló rossz hatással volna gyermekeikre), stratégiáját és viselkedését, továbbá a *pedagógusok pedagógiai fatalizmusát*. Ez utóbbi a pedagógusok azon meggyőződését jelenti, hogy pedagógiai eszközökkel a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek lemaradását nem lehet „korrigálni”. Másodsor, a roma gyerekeket fókuszba állítva azt is, hogy a társadalmi problémákból adódó nevelési nehézségeket etnikai sajátosságoknak tekintik, és az iskolai kudarcokat az érintettek hozzáállásával és rossz szociális helyzetével magyarázzák, amin az iskola nem képes érdemben változtatni. A pedagógiai fatalizmussal kapcsolatos megállapításai különösen fontosak számunkra, mert pedagógiai (iskolapedagógiai) relevanciával bírnak. Annak ellenére, hogy ez az a terület, amit jellemzően nem a klasszikus oktatásszociológiai paradigmában és kutatásokban, hanem a nevelésszociológiai és pedagógiai kutatások segítségével lehet leírni.

A neveléstudományi paradigmában a minőségi oktatás és a méltányos pedagógia (versenyképes tudás és kisebb esélyegyenlőtlenség) középpontba állításával, a Havas Gábor által fentebb kiemelt négy tényező ugyancsak leírható, de alapvetően más összefüggésben. Röviden: *a rendszer erősen szelektív működésmódja és az általánosan alkalmazott és kevésbé differenciáló pedagógiai gyakorlat*,<sup>12</sup> *előállítja a kimeneti teljesítményekben mérhető szélsőséges különbségeket, mint oktatási egyenlőtlenséget, továbbá a hátrányos helyzetű és roma tanulók továbbhaladási és minőségi oktatáshoz való hozzáférési egyenlőtlenségeit*. Ezen egyenlőtlenségeken keresztül mutatható ki a *rendszer (társadalmilag is értelmezhető) polarizáltsága, amit a pedagógiai szelekció megjelenési formájaként a szegregáció felerősít. A felerősítő hatás mögött azonban az intézményi hatásként megjelenő pedagógiai gyakorlat áll*. A hagyományos pedagógiai gyakorlatban megfigyelhető pedagógiai kultúra szerves részét képezi az oktatási rendszer egészét átható szelektív működésmód. A szelekciós mechanizmus lehetővé teszi a rugalmatlan pedagógiai gyakorlat fennmaradását és a pedagógiáról való rugalmatlan gondolkodást. Legközvetlenebbül talán azért, mert alkalmasnak tűnhet a pedagógiai differenciálás kiváltására. – Ebbe a rugalmatlan pedagógiába belefér a reflektivitás hiánya, és helyét kitöltően az öngizolás. Az öngizolás szakmainak tűnő érvrendszerei a nevelési-oktatási problémák megoldhatatlanságával összefüggésben, szociologizáló, pszichologizáló, etnicizáló formákban jelentkeznek, de a kudarcok okai mindig a rugalmatlan pedagógia áldozatául esett csoportok maguk. *A szelekciós mechanizmus és a pedagógusszemélyiség jellemzői egymással és a szervezeti, valamint a környezeti hatásokkal interakciókban állítják elő a pedagógiai fatalizmust*.

Mint láttuk a versenyképes tudás létrehozásának és az egyenlőtlenségek csökkentésének egyik legnagyobb akadály a hagyományos pedagógiai gyakorlat, amit szelekciós működésmód jellemez. Kissé részletesebben, és felhasználva az eddig áttekintett oktatásszociológiai és neveléstudományi kutatások és elemzések eredményeit, az alábbi kiegészítések tehetők: nagyobb oktatási egyenlőtlenségek mellett az oktatás kevésbé méltányos, továbbá a tanulói teljesítmények mérése alapján kevésbé minőségi az oktatási rendszer

---

<sup>12</sup> Lsd. erről az iskola belső világát leíró összefoglaló tanulmányokat Golnhofer – Szekszárdi (2003) és Szekszárdi (2006).

egészét tekintve. Az erősen szelektív működésmód alapvető jellemzője, a már az általános iskolai programban is megjelenő, *intézmények között érvényesülő kiválogatás* a gyerekek közül. Vagyis a pedagógiai szelekció már az általános iskolai programban és az intézmények közötti szinten is megjelent, a szegregált oktatás formájában, melyben tartósan fizikailag elkülönítetten oktatnak hátrányos helyzetű és roma gyerekeket. *Az iskolán belüli szegregációt* ugyancsak a *pedagógiai szelekció egyik megjelenési formájának* tekinthetjük. Még akkor is így van, mármint, hogy a kiválogatás pedagógiai jellegű, ha ez társadalmi és etnikai szegregációt is jelent, és adott esetben a szelekciót végzők előítéletesek vagy éppen rasszisták lennének. A pedagógiai szelekciót tehát nem azonosíthatjuk a szegregáció jelenségével. A pedagógiai szelekció (pedagógiai) szakmai tevékenységként a tanulók kiválogatása és csoportokba rendezése valamely tananyag- és tanulásszervezési megoldás alkalmazásával. A pedagógiai szelekció célja az optimálisnak gondolt intézményes személyiségfejlesztés (oktatás-nevelés) biztosítása, különböző nevelési területeken meghatározott nevelési feladatokkal összefüggésben, a pedagógiai tartott elképzelések, a megszerzett nevelési-oktatási tapasztalatok, vagy az elvégzett pedagógiai értékelések alapján adott képességekkel rendelkezőnek tartott tanulók számára. Vagyis *a közvetlen cél a differenciáltan fejleszthető csoportok kialakítása*. A pedagógiai szelekció ebben a felfogásban elméletileg megjelenhet tartós fizikai elkülönítés, azaz szegregáció nélkül, például egy adott osztályban szervezett csoportmunka során alkalmazott homogén csoportképzéssel.

Azonban a kutatások azt mutatják, hogy az oktatás alapvető szervezési módja a frontális munka, s nem jellemző a pedagógiai gyakorlatra a tanulók szükségleteihez és jellegzetességeikhez kapcsolódó differenciált fejlesztés, sem pedig az oktatás adaptivitása. (Falus – Golnohofer – Kotschy – M.Nádasi – Szokolszky 1989; M. Nádasi 2001; Szekszárdi 2006) Mit nyújt a pedagógiai szelekció a hagyományos pedagógiai gyakorlat számára? Pontosan azt, amire szüksége van, ugyanis a kevésbé differenciáló és alacsony szintű adaptivitással jellemezhető pedagógiai gyakorlatnak, éppen a jelzett hiányosságai miatt, a *homogén tanulói csoportok* szervezése tűnik kézenfekvőnek és az eredményes fejlesztés zálogának. A pedagógiai szelekció tehát ezt biztosítja. Ennek a kiválogatásnak általános megjelenési formája és eredménye a homogénnek tekintett tanulói csoportok szegregált (tartós fizikai elkülönítésen alapuló) oktatása. A pedagógiai szelekció, mint intézményesült tevékenységi formák konglomerátuma (felvételi, tagozatba – és osztályba sorolás, áthelyezés, tanulói státus megváltoztatása, tanulói jogviszony megszüntetése) az oktatási rendszer egészében megfigyelhető. Ez, összekapcsolva az oktatási egyenlőtlenségekkel, plasztikusan leírhatóvá teszi a pedagógiai szelekciót társadalmi szelekcióként is. Ugyancsak ez a helyzet, amikor a pedagógiai szelekciót szakmai tevékenységként definiáljuk pedagógiai megközelítésben. Vagyis pedagógiai megközelítésben is rá tudunk világítani arra, ahogyan a szakmai tevékenység társadalmi szelekcióként is értelmezhetővé válik. Ebben az értelmezésben a szelekciót végzők részéről explicit módon a pedagógiai fejlesztés adottnak gondolt lehetőségéhez kapcsolt, nehézségi fok szerinti osztályba, tanulói csoportba sorolása történik a gyerekeknek. Részben implicit módon azonban az elvárt *középosztályi* kultúrájuk birtoklásának, aktuális és potenciális elsajátításának előre megjutalmazása és megerősítése valósul meg egyfelől, másfelől pedig a hiányokkal jellemezhető csoport kije-

lölése, adott esetben a hátrányos helyzet, vagy éppen a cigányság iskolai konstrukciója. Ez utóbbival összefüggésbe hozhatóan írja Nahalka:

„(...) a hátrányos helyzet gyökere, vagyis a szegénység valóban a legkiemelkedőbb előfeltétele a hátrányos helyzet kialakulásának, azonban ténylegesen a hátrányos helyzetűvé váláshoz az iskola is hozzájárul azzal, hogy *manifesztálja, láthatóvá, kifejezetté teszi azt*. Vagyis az iskola nem ártatlan ebben a folyamatban, aktív résztvevő.” (Nahalka 2010)

Mindent egybevéve a pedagógiai szelekció társadalmi és pedagógiai szempontból legproblematiszabb megjelenési formája a tanulócsoporthok és ezen keresztül a különböző kulturális és társadalmi háttérű gyermekek csoportjainak tartós fizikai elkülönítése, az ún. szegregáció a társadalmilag hátrányos helyzetű és roma tanulók általános iskolai oktatásában. Ezzel a szervezéssel, a pedagógiai gyakorlat önmaga feltételeinek megteremtésén túl, megteremti a szülői (– tanulói) aspirációk vonatkoztatási kereteit is. Egyben a nehezebben fejleszthetők csoportjának létrehozásával a gyakorlatban mintegy igazolja a pedagógiai szelekció létjogosultságát alátámasztó tévhitet, nevezetesen azt, hogy a heterogén csoport-szervezés esetén a gyengébbek (jelesül a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek) visszafogják a jobbakat a fejlődésben. Végül ezzel a szervezéssel és a mögötte meghúzódo pedagógiai gyakorlattal kizárja a „nehezebben fejleszthetőket” a minőségi oktatásból, mert egyrészt a gyakorlat differenciálatlan, hagyományos szemléletre építő jellegén nem változtat, másrészt explicit és rejtett tanterv révén is megkonstruálja a hátrányos helyzetűek számára elegendő tudást. A pedagógiai gyakorlat azonban becsapja önmagát, amikor a pedagógiai szelekció és a hagyományos gyakorlat bázisán a minőségi, versenyképes tudást biztosító oktatást látja megvalósítottnak a jobb képességűeknek tartottak csoportjaiban. Ugyanis a jobbak csoportja sem homogén, így a kevésbé adaptív pedagógiai gyakorlat ott sem képes előállítani olyan eredményeket, amelyek igazolnák a pedagógiai szelekciót. Nahalka István (2010) a 2006-os PISA felmérés adatain mutatja be, hogy a legjobb teszt-eredményeket elért magyar diákok teljesítménye relatíve gyengébb, ha az OECD országai-ban hozzájuk hasonlóan a legjobb eredményeket elérőkkel hasonlítjuk őket össze, mint a leggyengébben teljesítők eredményei hasonló összehasonlításban. A szerző szerint az adatok rámutatnak a tehetségek elvesztésének folyamatára. Ugyancsak bizonyítja a 2008-as Országos Kompetenciamérés (OKM) hatodik osztályos matematika és szövegértés teszt-eredményei alapján, hogy a heterogén összetételű csoportokban nem rosszabbak a jó tanulók eredményei, mint a homogén csoportokban. Vagyis a gyenge tanulók nem húzzák le a jobbak teljesítményeit. A szülők azonban erről nagy valószínűséggel mit sem tudnak. Azt látják, hogy vannak jó iskolák, kevésbé jók vagy rosszak. A szelekció haszonélvezői a „jó iskolák”, hiszen keresettségük miatt gyermeklétszámuk, s így fennmaradása garantált. A „jó” összetételű iskolákban jönnek aztán a kiválogatással együtt az eredmények (tesztek, versenyek, felvételik), mert a magas motivációs szinttel és nagyobb kulturális tőkével rendelkező tanulók a tagozaton vagy a piacon megszerzett többlettudással, még nagyobb eséllyel indulnak a következő szelekciós pont sikeres abszolválására irányuló versenyben. A magasabb kulturális tőkájú családok gyermekeit ilyen eredményes iskolába szeretnék

eljuttatni a közoktatás alsó és felső szintjén egyaránt. Ha nem áll elérhető közelségben ilyen eredményes iskola, akkor legalább az „A” osztály legyen elérhető, ha lehet tagozattal vagy két tannyelvű programmal. A jobb továbbhaladási esélyeket felmutatni nem tudó iskolák kisebb valószínűséggel vonzzák oda a magasabb kulturális tőkével rendelkező családokat. *A családoknál megfigyelhető beiskolázási stratégiák a kulturális tőke átörökítésének stratégiái.* Ebbe azok a hiedelmek és tévhitek is beleférhetnek, hogy a cigánygyerekek rossz hatással lehetnek a gyerekekre, akadályozná a fejlődését. Azt azonban nem állíthatjuk, hogy adott esetben a gyerek körzeten kívüli iskoláztatása csak és kizárólagosan a cigány - magyar társadalmi távolság kifejeződése lenne. Inkább arról van szó, hogy a szülők jobb iskolát, eredményesebb oktatást szeretnének gyermekeiknek, melyek megválasztásában a családi hagyományok és értékrendszer mellett az intézménnyel kapcsolatos közvélekedés is orientál. A kutatások alapján viszont a jobb és *eredményesebb oktatás kulcsa a pedagógiai gyakorlat folyamata*, akkor is, ha a minőség és méltányosság kategóriájában gondolkodunk, és akkor is, ha az indulási esélykülönbségek kiegyenlítésében.

Visszatérve a „pedagógiai fatalizmus” Havasnál (2008) olvasható jelenségére, e mögött a szerző szerint az áll, hogy a pedagógusok nem kaptak megfelelő szakmai-módszertani és szemléleti felkészítést, valamint az iskolákban a hatékony pedagógiai munkavégzés feltételei nincsenek meg. A pedagógiai fatalizmus kezelésére javaslatai közül kiemelhető az oktatási esélyegyenlőség szempontjainak kiemelt kezelése és a kapcsolódó pedagógiai kompetenciák megszerzése a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben. Konkrétan megfogalmazza azt is, hogy milyen megoldásokra van szükség:

„Biztosítani kell, hogy a gyakorlóiskolákban a jelenleginél magasabb számban legyenek halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, és a pedagógusjelöltek a szakmai gyakorlat keretében garantáltan eljussanak olyan iskolákba, ahol megismerhetik a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatása során alkalmazott megfelelő módszereket. A pedagógusképzésben legalább félévet kell szentelni a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos pedagógiai problémák és az ennek ellensúlyozására alkalmas pedagógiai módszerek, eljárások megismerésére. A pedagógus-továbbképzési rendszer keretében minden aktív pedagógus számára kötelezővé kell tenni legalább egy olyan képzési modul elvégzését, amely felkészít a heterogén társadalmi összetételű osztályokban folyó pedagógiai munkára, és ahol megszerezheti az ehhez szükséges kompetenciákat.” (Havas 2008, 137.o.)

Némiképp hasonló javaslatok megfogalmazhatók lennének az iskolai eredményességgel foglalkozó neveléstudományi kutatások bázisán is. Például Imre Anna (2006) tanulmánya rámutat a gyakorlóiskola minőségorientált fejlesztési folyamataira mind a tanulók, mind a pedagógusjelöltek és pedagógusok viszonylatában. Kiderült, hogy osztálytermi szinten hagyományosan bevált tanulásszervezési módokról, minőségileg alkalmazott hagyományos módszerekről beszélhetünk „igen jó” tanulói összetétel mellett. Ezek, a lényegében hagyományosnak tekinthető pedagógiai kultúra elemei, ténylegesen sikeresnek bizonyulnak, követendőnek tűnnek ezen a szervezeti szinten, s a hallgatók valóban ezt látják, és ezt tanulják meg. A több évtizedre visszatekintő nemzetközi kutatások alapján

viszont elmondható, hogy a hatékony tanár képes gyakorlatát hozzáigazítani a tanulói csoportok és diákok szükségleteihez, a tanulóktól függően eltérő módszereket alkalmaz, mindezt pedig a különböző megközelítésmódok, gyakorlatok és háttértudás birtokában teheti meg. (Sági 2006) Hozzátehetjük, hogy olyan gyakorló intézményekben, amelyekben főként a hagyományos pedagógiai eljárások alkotják a pedagógiai kultúrát, nehéz az utóbbi értelemben vett hatékonyságot tanulni. Mindenesetre ezek a kutatások ráirányítják a figyelmet a *pedagógusok fejlesztése* mellett az *intézményi hatások* tanulmányozásának fontosságára, így magára az *iskola fejlesztésére* is.

Két további problémafelvetés tehát biztosan lehetséges a Havas-féle javaslattétellel. Az egyik az, hogy tudni kell, melyek azok az iskolák (gyakorló vagy nem gyakorló intézmények), ahol a halmozottan hátrányos helyzetűek oktatásában megfelelőek (azaz eredményesek) az alkalmazott módszerek, a másik pedig, az hogy a pedagógusi kompetenciákat nem csak megszerezni kell, hanem alkalmazni is szükséges a (majdani) munkahelyen. Utóbbihoz nélkülözhetetlen a valamennyire is támogató szervezet, mert a magányos küzdelem hosszútávon kevés eséllyel kecsegtet. Azaz nem csak a pedagógusok kompetenciáit szükséges fejleszteni, hanem az iskoláét is. Ehhez el kell tudni dönteni bizonyos kritériumok alapján, hogy a halmozottan hátrányos helyzetűek oktatásában mely iskolák mennyire sikeresek és/vagy eredményesek. Tudnunk kell továbbá azt is, hogy milyen tényezők játszanak szerepet általában az iskola és a tanulócsoport eredményességében. Azaz megvizsgálhatjuk a jó gyakorlatokat és a nem megfelelőket egyfelől, másfelől viszont ismernünk kell azokat az iskolával kapcsolatos tényezőket és mechanizmusokat, amelyek lehetővé teszik a hatékony pedagógusi kompetenciák működtetését, azokét, melyek eredményessé tehetik a tanulók tanulási folyamatait.

## 5. Az iskolai szervezeti és pedagógiai tényezők

Az alábbi részben az intézményi hatást generáló változókat tekintjük át az iskolafejlesztési és iskolateremtőességi kutatások alapján, abból a célból, hogy feltárjuk összefüggéseiket a tanulói teljesítményekkel. Kíváncsiak vagyunk arra is, hogy melyek azok a hatótényezők és kompetenciák, amelyek a társadalmilag hátrányos helyzetű, s közöttük a roma tanulók iskolai sikerességét előidézhetik.

### 5.1. Iskolafejlesztés és iskolai eredményesség

Hopkins és Reynolds (2001) áttekintik az OECD Nemzetközi Iskolafejlesztési Projektjéről datálhatóan /1983-1985/ az iskolafejlesztés fejlődési szakaszait. Megállapítják, hogy kezdetben az iskolafejlesztéssel kapcsolatos kezdeményezések kevésbé jelentettek meg szisztematikus, programszerű és koherens megközelítéseket az iskola megváltoztatását célzóan. Ugyan a hangsúlyok a szervezeti változás folyamataira, az iskolai önértékelésre és a változások illetékességi köreire (egyes iskolák és pedagógusok) helyeződtek, ám ezek csak nagyon lazán kapcsolódtak a tanulói teljesítmények kérdéseihöz, problémáihoz. A 90-es években az iskolafejlesztés és iskolai eredményesség kutatóinak és gyakorlati alkalmazóinak a hozzájárulásával alakult ki a megközelítések szinergiája. Az iskolai hatékonyság és az iskolafejlesztés képviselőinek közösen osztott perspektívája olyan elemekkel gazdagodott, mint a hozzáadott érték szemléletű módszertan, vagy az iskola összetevőinek, az osztályok és tanárok tevékenységének vizsgálata. Fontos lett annak az érvényes tudásbázisnak a feltárása, hogy mi az, ami működik az iskolai szinten a tanulói teljesítmények növelésében, s az, hogy ellássák az iskolákat azokkal az irányelvekkel és stratégiákkal, melyek bevezetése oktatási változásokat eredményez az osztálytermekben. A kétezres évek az iskolafejlesztésben előtérbe került az iskolai pedagógiai gyakorlat fejlesztése. Ennek kiinduló alapja változatlanul a tanuló teljesítményeket tartja szem előtt, fókuszál a tanulási szintre, továbbá a tanár tanulásiirányítási és szervezési viselkedésére, valamint fokozódó tudatossággal fordul a képességek fejlesztése felé az iskola szintjén. Ez a pedagógusok képességeinek fejlesztésén túl a stratégiai tervezés, a változások bevezetésének és a külső erőforrások felhasználásának módjaira is kiterjed.

Bolam (2006) a kétezres évek kialakult megközelítés alapján az iskolafejlesztést a tanulói teljesítmények növelése érdekében szervezett, a tanítási-tanulási folyamaton és az azt támogató feltételek javításán keresztül megvalósuló tevékenységeknek és stratégiáknak látja. Hangsúlyozza, hogy ezek a stratégiák az iskola képességeinek javítására és a minőségi oktatás szolgáltatására irányulnak. Az iskolafejlesztésben a kutatási adatok alapján jelentős szerepe van az iskolavezetésnek. Az eredményes iskolák vezetésére jellemző néhány közös sajátosság; így például az *erős, célirányos vezetés*, ami a tanárokkal való széles egyetértésen s az iskolai célok és értékek kijelölésével kapcsolatos döntésekbe való bevonásukon alapul, vagy a *tanári kar és a diákok folyamatos fejlődésének elősegítése*.

Hopkins és Reynolds (2001) ugyancsak kiemelik kutatási eredmények figyelembe vételével, hogy a tanulói összetételi (szocio - ökonómiai státussal jellemezhető) sajátosságok

szerinti iskolafejlesztési gyakorlatok alapján a *hatékony iskoláknak specifikus stratégiákat* kellett adaptálniuk a tanulói teljesítmények növelése érdekében. Ezeknek az iskoláknak a külső támogatása, habár gyakran üdvözölt, nem mindig szükségszerű, hiszen közöttük vannak olyanok, amelyeknek megvan a kompetenciája felkutatni és létrehozni a saját támogató hálózatot. Az új elképzelések és gyakorlatok felfedése gyakran konzorciumi vagy páros együttműködés formájában valósul meg körükben. Ugyancsak jellemző, hogy ezekben az iskolákban a szakmai kompetenciáknak azon szintjei is rendelkezésre állnak, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanárok egymástól tanuljanak az iskolában. A *hatékony iskolában vélhetően eredményesnek bizonyuló stratégiák* az alábbi elemeket tartalmazzák a szerzők kiemelése alapján:

- intellektuális és gyakorlati tér felkínálása a tanároknak, hogy kísérletezzenek a tanterv és a tanítás-tanulás új formáival,
- a tanulás szintje és ennek az iskola egyéb szintjeivel való kapcsolódásainak újrastrukturálása,
- a nevelési-oktatási értékek és a különböző értékpozíciókhoz társult gyakorlatok artikulációja és megvitatása,
- a tanulók megerősítése a tanulási helyzetekben, s tevőleges részvételük az oktatási-nevelési változás folyamatában. (Hopkins - Reynolds 2001, 466.o.)

A stratégiákon túlmenően az iskolai eredményesség vizsgálatának nemzetközi tapasztalatai azt mutatják, hogy különösen négy tényező: *az iskolai infrastruktúra, az iskola-vezetés, a pedagógus értékelése*, valamint *az eltérő tanulói összetétel* játszik szerepet az iskola eredményességének, hatékonyságának alakulásában. A kutatások olyan vezetői jegyek azonosítását is lehetővé tették, melyek alapján leírhatóvá vált a transzformációs vezető típusa, aki kulturális változást képes elérni az iskolában. E kulturális változásnak része a kollegialitás, a folyamatos jobbitásra való törekvés és a közös tervezés. (Lannert 2006a)

Lannert (2006a) arra is rámutat, hogy az értékelés hazánkban, ahol kifejezetten a verbalításra épülő iskolarendszer van, lényegében a tanuló kulturális tőkéjének a jutalmazása. Az értékelés mellett azonban jelentős szerepe van egyéb tanulásszervezési tényezőknek is, úgy, mint a tanulásra, feladatmegoldásra szánt időnek, a világos célkijelölésnek, a konkrétságnak, a tananyag relevanciájának és a monitorozásnak. A tanulói összetétellel kapcsolatban a szelekciós mechanizmus működését követően létrejövő homogén csoportok korlátozott pozitív és kiteljesedett negatív hatásairól szól. Megjegyzi azt is, hogy a PISA – vizsgálatok legmeglepőbb eredménye a minőség és méltányosság együtt járása, amiben a korai szelekció negatív szerepet játszik.

Lannert (2006b) saját – általános iskolákat megcélzó – vizsgálatának kiindulópontja az a szakirodalmi és kvalitatív kutatási eredmények alapján kialakítható feltevés, hogy az iskolák eredményessége függ azok *tanulói összetételétől, a tanárok aktivitásától és az iskola-vezetés politikájától*. Megállapításai szerint azokban az iskolákban, ahol a tantestület összetartó, teljesítményre és problémamegoldásra orientált, továbbá részt vesz a döntésho-



zatalban is, produktívnak tekinthető az iskolai klíma. Az eredményes iskolákra pedig jellemző, hogy:

- kiemelt célként kezelik a tanulási készségek fejlesztését,
- a nevelőtestület folyamatos, következetes fejlesztési folyamaton megy keresztül,
- a szülők involváltsága kiugró,
- fejlesztések implementációja zajlik.

A fentiekben valóban láthatók az iskolavezetés politikájának és a pedagógusok aktivitásának legfontosabb jellemzői. Ugyanakkor a tanulói összetétel dimenziója háttérben marad. A kutatások egy részében azonban tematizálódik a tanulók társadalmi összetétele és az eredményességet közvetlenül előállító tanári viselkedésmódok kérdése.

Hopkins és Reynolds (2001) több kutatás eredményeinek felhasználásával bemutatja, hogy mennyire más tanári viselkedést igényelnek az alacsony, illetve a középső és/vagy magas szocio-ökonómiai státusú tanulói csoportok a jó eredmények elérésében. Az előbbieket esetében különösen fontos a meleg, támogató légkör megteremtése, annak tudatosítása, hogy a segítség mindig elérhető. Fontos a tanulói válaszok kiváltása, mielőtt a tananyag következő egységére térnek, s lényeges a kis adagokban történő tananyag feldolgozás, valamint a gyakorlás biztosítása a továbblépés előtt. Lényeges annak megmutatása, hogy a részek hogyan kapcsolódnak egybe, illetve az ismeret és alkalmazás hangsúlyozása az absztrakció előtt, vagyis mindig a konkrét legyen az első. Fontos az azonnali segítségnyújtás biztosítása, felhasználva a tanulói segítségadás lehetőségét. Erős struktúrát kell alkotni és jól megtervezni az átmeneteket, valamint használni kell egyénileg differenciált tananyagot és legfőképpen a tanulók megelőző tapasztalatait. Ezzel szemben a kedvezőbb szociális háttérrel rendelkezők esetében a gazdag verbalizáció, a kiterjesztett magyarázatok és okfejtés megkövetelése, asszociációkat és általánosításokat előhívó kérdések feltevése, a nehéz tananyagok kiválasztása célravezető. Fontos az is, hogy bátorítsák a tanulókat saját tanulásuk iránti felelősségük felvállalásában, továbbá az olyan projektek felhasználása, amelyek megkövetelik a független ítéletalkotást, a felfedezést, a problémamegoldást, s hogy ellássák őket eredeti információkkal. – Ugyanakkor itt meg kell jegyeznünk, hogy a konstruktivista pedagógiai paradigmában és az ezzel összeegyeztethető interkulturális nevelési, emancipatorikus megközelítésben nem a különböző tartalmaknak a közvetítése, hanem *az önálló tudáskonstrukciók segítése a lényeges pedagógiai tudás*. (Nahalka 2002a; Nahalka 2010) Tudjuk, hogy a hátrányos helyzetűek más alap tudásstruktúrákkal rendelkeznek, ezért nem jó nekik az „elméletieskedő” oktatás, ám ez nem jelentheti azt, hogy ezért ne tegyünk fel számukra asszociációkat és általánosításokat előhívó kérdéseket, vagy, hogy ne követeljünk meg okfejtéseket. Ellenkező esetben nehéz lenne a fogalmi váltások és az önálló tudáskonstrukciók elősegítése. A fő probléma azonban Hopkinsék idevágó összefoglalásával az, hogy nem a szocio-ökonómiai háttértől függően eredményes oktatási gyakorlat azonosítása kellene, hogy legyen a leírás alapja. Semmi nem igazolja ugyanis, hogy a tanítás és a tanulás stílusának a társadalmi státus szerint kell különböznie. A gyerekek magukkal hozott kultúrája természetesen kell, hogy szempont legyen a tanítás és tanulás

stratégiáinak, stílusának kialakításában, de a pedagógus tevékenysége nem szakad szét két szegmensre, egyre, amely a hátrányos helyzetűeknek szól, s egyre, amely a többieknek. A modern pedagógia egyik kulcskérdése éppen az, hogy miképpen szervezhető meg egy *egyes* pedagógusi tevékenység úgy, hogy a tanulócsoporthoz minden gyermek megtalálja optimális fejlődésének lehetőségeit. Azaz a modern tanulásszemléletekre alapozott tanári viselkedésmódok, melyek pozitív elemei láthatók a szerzők összefoglalójában is (például meleg támogató légkör, folyamatos fejlesztő értékelés, gyakorlás biztosítása, differenciálás stb.), a tanulók társadalmi összetételétől függetlenül pozitív hatással vannak az iskolai eredményességre. Úgy, ahogyan ezt az iránymutató programoknál, modellintézményeknél már láthattuk.

A pedagógusok aktivitása nyilvánvalóan nemcsak az osztálytermi viselkedéseket jelenti, hanem például azt is, hogy aktív résztvevői saját gyakorlatorientált fejlesztésüknek. A gyakorlatorientált fejlesztés kulcsa pedig a tanulás. Egy szervezet a tanulás közösségeként is leírható, s így az iskola szervezete maga is felfogható tanulóközösséggént. Különösen jól látható mindez a szakmai tanulóközösségek (Professional Learning Communities) esetében. Tanulmányok mutatják, hogy az ezekben való részvétel mennyire hozzájárul a szakmai és személyes növekedéshez is. (Cochran – Lytle 1999; Lieberman 2000)

McMahon (2006) szerint az iskola kultúrájának koncepciója, mint a kölcsönösen támogató tanulóközösség megjelenítése, erőteljes koncepció, de a valóságban jelentős szervezeti és viselkedési változást követel sok iskolában. Ez érthető, hiszen a professzionális, szakmai tanulóközösség jellemzői felölelik a kollektív felelősségvállalást a tanulók tanuláért, a szakmai reflektivitás integrálását a gyakorlatba, a közös célok elérését szolgáló fejlesztési együttműködések, melyek a felszíni segítségnyújtáson túl kölcsönös szakmai tanulást generálnak. A szakmai tanulás támogatott folyamatában a csoport és az egyéni tanulás gyakrabban közösségi, mint magányos jellegű, továbbá minden tanár tanuló is egyben a kollégáival együtt.

McMahon (2006) kiemeli: kevés kutatási adat van arra, hogy az iskolai kultúrák hogyan változhatnak meg ebbe az irányba, milyen vezetői és tanári lépéseket kell tenni a professzionális, szakmai tanulóközösség kialakítása érdekében. Minden esetre az ehhez kapcsolódó kérdéseket is vizsgáló projekt<sup>13</sup> és a kvalitatív kutatások fényében elsőként az nyert megállapítást, hogy minden iskola különleges és egyedi. Ebből következően számos közös jellemző mellett az egyes iskolák sajátos jellemzőit is számba kell venni, melyek pozitív vagy negatív hatással lehetnek az iskola, mint tanulóközösség működési folyamataira. A szerző szerint a projekt illusztrálta azt, hogy miképpen változott meg az iskola kultúrája azokban az iskolákban, ahol tudatosan azon dolgoztak, hogy szakmai tanulóközösséggé váljanak. Itt az egyik fő kérdés az volt, hogy kik tartoznak ehhez a közösséghez. Csak a pedagógusok, vagy még a pedagógiai munkát segítők, esetleg az összes felnőtt, aki az iskolában dolgozik. A válaszok azt mutatták, hogy gyakran az összes felnőtt, de különösen a pedagógiai munkát segítők és a tanárok együttesen alkotják ezt a közösséget. A projekt adatai azt is megmutatják, hogy a szakmai tanulóközösséggént felfogott is-

---

<sup>13</sup> Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities project [www.cplc.info](http://www.cplc.info).

iskolai kultúra szakirodalomból ismert legfőbb jellemzői, úgymint a közösen osztott értékek és jövőkép, a szakmai személyzet kollektív felelősségvállalása a tanulók tanulása iránt, igen magas arányban megjelentek a pedagógusok válaszaiban.

Hogyan vált ez lehetségessé? Nos, ennek a támogató kultúrának a kialakítása megvalósulhat a tanári elszigeteltség oldásával, a tantestület elköteleződésével a tanítási - tanulási folyamat reflektív felfedezése iránt, az idő és a források elérhetőségével, hozzáféréssel, a közös tanuláshoz tartozó tevékenységekkel, úgymint a hospitálással, a közös munkatervezéssel, a páros vagy csoportos oktatással (team teaching), az iskolai kutatások felvállalásával, és ezek betervezésével az iskolai napba. Ezen túl lényegesnek bizonyult az informális tanulási lehetőségek biztosítása, akár úgy, hogy egy tantestületi csoport együtt van egy szobában, de még inkább úgy, hogy a közös megbeszélésekre van idő. A pénzügyi források szintén szükségesek ehhez a szervezeti tanuláshoz, de az iskolák közötti hálózatokban és a külső képzésekben való tanuláshoz, fejlesztéshez is. (McMahon 2006)

## 5.2. Az iskolafejlesztés 'kulcskompetenciái'

Áttekintve az eddigieket azt mondhatjuk el, hogy az iskolafejlesztés és az iskolai eredményesség kutatási területei rávilágítanak arra, hogy néhány kiemelkedően fontos tényező interakciója hogyan befolyásolhatja az iskolai eredményességet. Számunkra a legfontosabb tényezők tehát: a *tanulói összetétel*, a *tanárok aktivitása*, az *iskolavezetés* és az *iskolai infrastruktúra*. Teljesen világos, hogy ezek a tényezők egymásra hatásukban formálják a rendszer belső működési folyamatait. A rendszer részszerkezerein keresztül kapcsolatban van környezetével, azaz a tényezők és interakcióik hatását a környezeti hatások is befolyásolják. Másként kifejtve: nem felejtendő el, hogy a szervezet a környezeti igények és szükségletek relációjában létezik. A korábban tárgyalt „*iránymutató programoknál*” és az iskolafejlesztések kutatásának tapasztalataiban azonban láttuk, hogy a szervezeti célélérést, jelen esetben a minél eredményesebb, magasabb szintű tanulói teljesítmények elérését támogató környezet esetén mennyire hatékonyak lehetnek a szervezeti folyamatok. A szervezeti *cél elérése* mögött nem kis mértékben a *tanárok aktivitásában tetten érhető hatékony pedagógusi kompetenciák működtetését* figyelhetjük meg. A jó gyakorlatok nyilván azt is megmutatják, hogy az *iskolavezetés kompetenciái* szintén meghatározó módon játszanak szerepet a szervezeti folyamatok alakulásában. Egy lehetséges iskolai szervezeti eredményességi modell létrehozásának szándéka esetén tehát számolnunk kellene az eredményesség szempontjából hatékonyan bizonyult kompetenciákkal, mind a pedagógusok, mind a vezetés oldaláról, oly módon, ahogyan a szervezet szintjei relatíve elkülöníthetők egymástól. Vagyis egyszer a tanulás elemi szintjét, az osztálytermi és extracurriculáris szintet, azaz a mikroszintet, másodsor az iskolai szervezet szintjét, továbbá a környezet és szervezetek szintjét kellene vizsgálni a működő és hatékonyan tekinthető kompetenciák szempontjából.

Jól látható az előző alfejezetünkben tárgyalt iskolafejlesztéssel és eredményességgel összefüggő kutatásokból (különösen lásd: Bolam 2006; Hopkins - Reynolds 2001; Lannert 2006a; 2006b; McMahon 2006), hogy mikroszinten kiemelkedő jelentősége van a

*hatékony pedagógiai eszközrendszer* alkalmazásának. E mögött azonosított szerepe van a tervezési, tanulásirányítási – szervezési, módszertani kompetenciáknak, az értékelés és monitorozás kompetenciáinak, de a pedagógus önfejlesztő – tanulási kompetenciáinak is. Arra is egyértelmű kutatási adatok vannak, hogy az előbbi, *pedagógiai*nak (nevelési – oktatási) tekinthető *kompetenciakör* mellett a *pedagógusok együttműködési kompetenciáinak* alkalmazási területe részben itt, a mikroszinten is megtalálható. Azonban a pedagógusok együttműködési kompetenciái a közös felelősségvállalástól és tervezéstől, a közös pedagógiai tevékenységeken át, a fejlesztési és kutatási tevékenységekig tartó, továbbá a közös tanulást felölelő együttműködésekben tárhatók fel leginkább, az iskolai szervezet egészének szintjét figyelembe véve. – Természetesen a szülőkkal és a szervezetekkel való együttműködés, ami gyakran más szerepek elsajátítását is feltételezi, szintén beletartozik a pedagógus együttműködési kompetenciakörébe, és ez a környezet és szervezetek szintjén vizsgálható. Ugyancsak ez utóbbi szinten vizsgálhatók a más szervezetekhez tartozó szakmabeliekkel és nem szakmabeliekkel való együttműködés kompetenciái is.

A kutatások, mint láthattuk rávilágítanak az iskolavezetés szerepének fontosságára is. Az iskolavezetés kompetenciáit két nagyobb körbe sorolva tárgyalhatjuk az iskolafejlesztés és iskolai eredményesség szempontjából. Ezek a kompetenciák az *iskola képességeinek fejlesztésével* és az *iskolavezetés iskolapolitikájával* kapcsolatos területeken vizsgálhatók, és alapvetően iskolai szervezeti szinten működnek, de közvetlen mikroszintű és szervezeten túli környezeti hatásokat is kiváltanak. Az elsőhöz, az iskola képességeinek fejlesztéséhez sorolhatjuk az alábbiakat:

- a hatékonyságot és eredményességet, azaz a tanulói teljesítményeket (testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi nevelési eredményeket) középpontba állító stratégiák tervezését, a stratégiák kimunkálását, elfogadtatását és működtetését a szervezetben,
- a pedagógusok és általában a munkatársak képességeinek, kompetenciáinak fejlesztését,
- az iskolai oktatási-nevelési folyamatok iskolaalapú kutatásának fejlesztését az iskolafejlesztés nyilvánvaló igényével,
- a mikroszintű és a szervezeti fejlesztési folyamatok belső, fejlesztő célú értékelésének kompetenciáit,
- továbbá a hatékonyságot és eredményességet szem előtt tartó infrastrukturális fejlesztést.

Az iskolavezetés iskolapolitikáját lényegében döntési kompetenciáin keresztül hozza létre, melyek szervezeti és környezeti interakciókon keresztül alakulnak. A döntési kompetenciák előkészítik, létrehozzák, fenntartják, illetve megváltoztatják azokat a folyamatokat, melyek áthatják az erőforrások (humán, pénzügyi, infrastrukturális) megszerzésének és szervezeti hasznosításának területeit, így az iskola képességeinek fejlesztési területét is, de az iskola alapvető pedagógiai (nevelési-oktatási), vagy másként közoktatási funkcióit is. A funkciók beteljesülését és az iskola képességeinek fejlesztési folyamatait forráselosztási döntésekkel lehet támogatni, melyek vélhetően bizonyos strukturáltságot, és

egyben az iskolavezetés iskolapolitikájának részeként bizonyos részterületi iskolapolitikákat is megmutatnak. Témánk szempontjából fontos a beiskolázási iskolapolitika, az integrációs vagy szegregációs tanulásszervezési megoldásokat támogató iskolapolitika, a személyzeti iskolapolitika és a környezetre (fenntartó, szülők, szervezetek) irányuló iskolapolitika. Ezek ugyanis a tanulói összetételt és az iskolai szervezetek közötti relációkat (települési, vagy települések közötti szinten), a szervezeti pedagógiai működést, a fejlesztési folyamatokat és az erőforrás-gazdálkodást befolyásolják meghatározóan, vagyis azokat a tényezőket és folyamatokat, amelyek képesek lehetnek a produktív iskolai klíma létrehozására, ami nagymértékben meghatározza az iskolák eredményességét. A következőkben az iskolai eredményességgel és a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességével összefüggésben nézzük meg a szervezeti és pedagógiai tényezők hatásait hazai vizsgálatok alapján.

### 5.3. Szervezeti és pedagógiai tényezők hazai kutatások eredményeinek tükrében

Az intézményi változások elemzése című OKI kutatás adatbázisának másodelemzésével Baráth Tibor (2007) rámutat néhány számunkra fontos iskolaszervezeti és vezetési jellemzőre, továbbá megfogalmaz néhány lényeges – az eredményességgel és hatékonysággal összefüggésben lévő, következtetést is. Ezekben feltárul, hogy hazánkban mind a forrásszerzésben és a külső kapcsolatok alakításában, mind a minőségfejlesztésben, a beiskolázásban, a diákfegyelmi ügyekben, de még a továbbtanulásban is kulcsszerepe van az igazgatónak, ami túlzott feladat- és felelősségkoncentrációt jelent. Az oktatási problémák érzékelésében a *vezetők a tanárok ösztönzését és a tanulók szorgalmát helyezik előtérbe, míg a tanárok módszertani felkészültségével kapcsolatosakat a háttérben hagyják*, a módszertani kultúra hiányosságait bemutató számos kutatási eredmény ellenére. Az eltérő valószínűsítés mögött Baráth szerint a pedagógusok és vezetők tanításról és tanulásról való gondolkodásmódja áll, hiszen a tradicionális módszereket az eredményesség elérésében megfelelőnek látják. Ebből következően nem tartják hiánynak az újabb, például a differenciált tanulásszervezéshez vagy a csoportmunkához szükséges kompetenciákat. Megállapítja még azt is, hogy a hatékonyságról nem kompetenciafejlesztésben és tanulásszervezési eljárásokban gondolkodnak, hanem a még kisebb létszámú tanulócsoportok szervezésében. Az eredményességről való elképzeléseik, pedig egészen biztosan nem a kompetenciamérettel összefüggésben állók, ugyanis nem intézményi gyakorlat az eredményességgel és hatékonysággal kapcsolatban a tények és adatok rendszerszerű feldolgozása. Ahhoz, hogy változás történjen tehát, nemcsak képzési (továbbképzési) problémaként kell kezelni a tanulásszervezés eredményesebbé tételét. Baráth az adatgyűjtést követő években a gondolkodásmód változásának jeleit véli felfedezni a kompetencia alapú oktatás bevezetésének szorgalmazásával.

Lannert (2006b) kutatása az általános iskolákra kiterjedően vizsgálja az iskolai eredményesség kérdéseit. Eredményei az iskolavezetés jellegzetességei és az eredményességgel kapcsolatos iskolai tényezők tekintetében különösen érdekesek számunkra. A vizsgálat során kirajzolódtak az iskolai célokra vonatkozó válaszok alapján a tipikus igazgatói

csoportok. Ezek közül az elsőt a nem konzisztens megfelelni vágyóknak, a másodikat a helyi igényeknek megfelelni törekvőknek - akik egyébként igyekeznek vonzóvá tenni az iskolát -, a harmadikat az értékrend és kompetenciafejlesztést középpontba állítóknek, a negyediket a mérhető eredményességet megcélzó, míg az ötödiket a fennmaradásra fókuszálóként mutatja be a szerző. A pedagógusokkal szembeni elvárásaikban a második csoportnál látjuk, hogy előtérbe kerül a gyermeki személyiségfejlesztésre fordított figyelem, a differenciált tanítás, a készség a szakmai megújulásra. Az ötödik csoportnál ezzel szemben a pedagógusok fegyelme és a vállalt plusz feladatok fontossága nyert hangsúlyozást. A helyi igényeknek való megfelelni akarást és az iskola vonzóvá tételét hangsúlyozó vezetők szemléletét Lannert gyermekorientáltaknak tekinti. Az eredményesség szempontját olyan kimeneti indikátorokon nézi, mint a kompetenciamérési adatok, az évfolyamismétlők, a három vagy több tárgyból bukottak és a magántanulók aránya. Innen az látszik, hogy mind a helyi igényeknek megfelelni akarók, mind az értékeket és a kompetenciafejlesztést középpontba helyezők eredményesebbek a többi csoportnál. A tanulói összetétel bekapcsolásával kirajzolódott az az együtt járás, hogy elsősorban a „jó összetételű” iskoláknál gyakorol pozitív hatást az eredményességre a gyermekorientált pedagógia és vezetés. A „rossz összetételű” iskoláknál viszont a kompetenciamérések eredményeinek használata járt együtt a jobb eredményességgel. Ez utóbbi jelenséget Lannert magyarázhatónak tartja azzal, hogy a vezetés vagy azért használja az eredményeket, mert azok jók, vagy éppen azért, mert ennek segítségével fejlesztenek és érnek el jobb eredményt. Megkockáztatja végül azt a feltevést, hogy az igazgatói reflexivitás szerepet játszhat az eredményesség alakulásában. Összegzően megállapítja, hogy a tanulói összetétellel kontrollálva is eredményesebbek a gyermekcentrikus, környezetre érzékenyebb, a szülőkkel való kapcsolatra, készségfejlesztésre és nem a pénzre vagy a mérhető eredményekre koncentráló vezetők a megfelelő pedagógiai aktivitás mellett. Ez az eredményesség a tanulói teljesítményeken túl a továbbhaladásban is látható. Felhívja a figyelmet arra is, hogy nincs az iskolákban egy olyan „letisztult” módszertani repertoár, amelyből a célok és adottságok függvényében a pedagógus válogatni tudna, így a hátrányos helyzetű iskolák tanárai eszköztelenek, lényegében esetlegesen alkalmaznak módszereket változó eredményesség mellett. Az iskolák „jobb tanulói összetétel” mellett erőteljesebben próbálják az előnyösebb helyzetű tanulókat odavonzani, míg a „kedvezőtlenebb tanulói összetétel” mellett a nemkívánatos diákoktól megszabadulni igyekeznek. A mérési adatokat, pedig sokszor azon intézmények nem használják, ahol szükség lenne a fejlesztésre.

A fentiekből megállapítható tehát, hogy az iskolavezetésnek egyértelműen nagy szerepe van célkitűzésén, stratégiáján és iskolapolitikáján keresztül a szervezet eredményességének alakításában. Az is jól látható, hogy az eredményesség közvetlen tényezőjeként megragadható pedagógiai aktivitás elsődleges ágense maga a pedagógiai gyakorlat. A hátrányos helyzetűeket és roma tanulókat nagyobb arányban nevelő iskolák eredményességéről ugyancsak rendelkezünk kutatási adatokkal, melyek bemutatására lentebb vállalkozom. A kutatások, mint látni fogjuk, jórészt megmutatják a vezetés iskolapolitikájának és a pedagógiai gyakorlat problémáinak jellemzőit. Ugyanakkor most már tudomásunk van arról is, hogy milyen tényezők növelhetik az iskolai vagy osztálytermi eredményességet.

## 5.4. Az átlagnál magasabb roma tanulói aránnyal jellemezhető iskolák

Hat évvel a roma tanulókra vonatkozó utolsó országos iskolastatisztikai adatok gyűjtése után Babusik Ferenc (2000) egy országos reprezentatív vizsgálat keretében adott átfogó helyzetképet a roma tanulók általános iskolai oktatásáról.<sup>14</sup> A vizsgálatban résztvevő 361 iskola azokat a magyarországi általános iskolákat reprezentálta, ahol a roma tanulók aránya meghaladta a 8,5 százalékot. A kutatás legfontosabb eredményei között szerepelt: annak leírása, hogy az „elcigányosodó iskolák” jelensége mögött milyen mechanizmusok figyelhetők meg, az általános iskolákban folyó gyógypedagógiai képzésekben mennyire felülreprezentáltak a roma tanulók, a magántanulók között pedig milyen magas arányban - 25 százalékos iskolai roma tanulói arány fölött mintegy 80%-ban - találhatunk roma tanulókat. Számunkra az egyik legfontosabb megállapítás mégis az iskolai eredményességgel függ össze, amit Babusik a középiskolai továbbtanulási mutatók segítségével elemzett. Ezek alapján, azok az iskolák tűntek jobbnak, nagyobb továbbtanulási esélyt biztosítóknak, melyek közepes méretű intézményi kategóriába tartoztak, illetve azok, ahol *nem működtek felzárkóztató képzést*.

A nyilvánvaló szegregáció természetrajza későbbi kutatásokban is kirajzolódik (Havas – Kemény – Liskó 2002, Havas – Liskó 2005), sőt a kutatások fókuszába kerül. Az első jelentősebb oktatáspolitikai reakciót kiváltó kutatás 192 iskola bevonásával vizsgálja a roma tanulók általános iskolai helyzetét. Megállapítást nyert, hogy a roma tanulókat szegregáltan, vagyis tartósan elkülönített formában oktatják az iskolák nagyobb részében, ráadásul az átlagosnál rosszabb személyi és tárgyi feltételek mellett, olyan programok és pedagógiai módszerek segítségével, melyektől nem várható a jobb tanulmányi teljesítmény, sem pedig az eredményes társadalmi beilleszkedés. (Havas – Kemény – Liskó 2002)

A későbbi, Havas Gábor és Liskó Ilona (2005) által vezetett, már 553 iskola adataival dolgozó kutatás, számos megfigyeléssel kiegészítve több szempontból is indokolja a részletesebb bemutatást. Az *első szempont a szegregációé*. Először, ahogyan feltárul az iskolai szegregáció kialakulásának mechanizmusa, amit a fenti Babusik által vezetett kutatásban is láthattunk, illetve másodszor az osztályszintű (iskolán belüli) szegregáció jelensége. Az előbbi mögött nem más áll, mint a demográfiai és urbanizációs jellemzőkön túl, az a jól megfigyelhető jelenség, amit a nem roma és nem hátrányos helyzetű gyerekek más iskolába történő *eljárásában* ragadhatunk meg. Az egyiskolás településeknél ez különösen nyolcvan százalék fölötti roma tanulói arány esetében nagymértékű, de jól látható a városi iskolakörzetekben is. Az osztályszintű szegregációról főként a kisvárosok, kistépülések iskoláiból számolnak be a kutatók, leginkább ott jellemző, ahol nincs gettósodás. Az eltérő tanterv, vagy a felzárkóztatás olyan „ideológiák” itt a kutatók szerint, amelyek segítik az iskolán belüli szegregációt. A továbbtanulás szempontjából pedig a 25% alatti roma tanulói arányt találták olyannak a szerzők, mint ami átlagos esélyeket ad a roma tanulóknak. Tehát az osztályszintű szegregáció ellen is szólnak az adatokból levonható következtetések. Ezek megjelennek még a további bemutatásra szánt szempontok jellemzői alapján is. Há-

<sup>14</sup> Az utolsó tanév az 1992/1993-as volt, amikor a roma tanulókról külön tartalmazott adatokat az iskolai statisztika. Babusik vizsgálatának adatfelvétele az 1998/1999-es tanévben történt.

rom további szempont; az intézményi infrastruktúráé, a személyi feltételeké és a pedagógiai módszereké feltétlenül kiemelés érdemel. A szempontokhoz tartozó legfontosabb megállapításokat az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- ahol sok roma tanuló van, ott általában rosszabbak az infrastrukturális jellemzők és a tanítást – tanulást segítő eszközökkel (írásvetítő, videomagnó, számítógép) való ellátottság,
- ahol roma többségű osztályok vannak, azok gyakran a rosszabb minőségű épületrészben találhatók,
- a nyolcvan százalékos roma tanulói arányt meghaladó iskolák egyharmada alkalmaz képesítés nélküli pedagógust, míg a vizsgálatba bevont iskolák átlagosan 14%-os arányt mutatnak ezen a téren,
- gyakori, hogy nem megfelelő szakos tanárokat alkalmaznak, az arányok a készletanyagok esetében a legnagyobbak,
- az iskolák harmadában alkalmaznak speciális oktatási eljárásokat, melyek mögött leginkább a korrepetálást és felzárkóztatást értik, kisebb részben a több egyéni, illetve több kis csoportos foglalkozást,
- ahol kevésbé felkészültek pedagógiaileg és szakmailag a tanárok, ott többször figyelhető meg a diákokkal szembeni diszkrimináció,
- több a bukás ott, ahol hiányos képzettségű pedagógusokat találunk és alacsonyabb végzettségű igazgató van.

Az ötödik, számunkra különösen fontos, ha nem a legfontosabb, szempont az oktatási eredményességé. Ezt két oldalról vizsgálják a szerzők: a tanulási kudarcok és az iskolai programok közötti továbbhaladás felől, azaz a bukásokkal és a továbbtanulással összefüggésben. Az eredményeikből fakadó megállapításaik mindkét oldalról ugyanazt az összefüggést tárják fel. Eszerint van néhány nagyon fontos tényező, ami mind a bukásokat, mind a továbbtanulást meghatározza. Az előbbieket pozitívan, az utóbbiakat negatívan. Vagyis a lenti idézetben felsorolt tényezők megerősítően hatnak az átlagosnál magasabb bukási arány kialakulására, míg csökkentőleg a továbbtanulási arányokra. Voltaképpen nagyon nem is csodálkozhatunk ezen, hiszen azok a tényezők, amelyek növelik a bukások számát, a formális logika szerint nem növelhetik a továbbtanulási arányokat, főleg ha abból indulunk ki, hogy a bukás az eredménytelenség, a továbbtanulás pedig az eredményesség mutatója.

„Azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál magasabb az általános iskola után tovább nem tanuló romák aránya azokban az iskolákban, amelyek elkülönített roma többségű osztályokat működtetnek, amelyekben a romák oktatásához speciális tanterveket alkalmaznak, valamint azokban az iskolákban, amelyekben a pedagógusok negatívan különböztetik meg a roma tanulókat, ahol az átlagosnál gyakrabban büntetik őket, és ahol csökkentett követelményeket érvényesítenek velük szemben.” (Havas – Liskó 2005, 93.o.)



Babusik Ferenc (2002) vizsgálata az iskolai hatékonyság kulcstényezőit igyekszik azonosítani. A kifejezetten szociológiaiak szánt kutatásból feltáruló összefüggések és levonható következtetések lényegében összhangban vannak a fenti eredményekkel. Van azonban a Babusik-féle vizsgálatnak néhány sajátossága, ami mellett nem mehetünk el egy kis kitérő nélkül. Rögtön elsőként itt van a kutatási koncepció. Nevezetesen az, hogy ebben a kutatásban a 20 és 70 százalék közötti roma tanulói aránnyal jellemezhető általános iskolák összehasonlítására kerül sor az érettségit adó középiskolákban való eredményes továbbtanulás szempontjából. A mintába összesen 61 iskola került. Ebből az eredményesek csoportjába 30 intézmény azáltal, hogy legalább a harmada a roma tanulóknak érettségit adó képzésben tanul tovább. A másik csoportba tartozó 31 eredménytelen iskola roma diákjai közül viszont senki nem megy tovább érettségit adó középiskolai programba. A minta további kritériumok alapján az eredményes, nagyon eredményes, valamint az eredménytelen, nagyon eredménytelen alcsoportokra bontható. A nagyon eredményes iskolák esetében 50 és 100 százalék közötti a továbbtanulás az érettségit adó programokban, míg a nagyon eredményteleneknél 0 és 50 százalék közötti a szakmunkásképzésben való továbbtanulási arány, szemben az eredménytelenekre jellemző magasabb 50 és 100 százalék közötti aránnyal. A kutatási adatok elemzése számos összefüggés feltárásán keresztül mutat több új és hasonló, néhol egyező, néhol differenciáltabb eredményt a korábban már tárgyalt kutatások eredményeivel. Például e kutatás is feltárta a roma tanulókat érintő iskolán belüli fizikai elkülönítés negatív hatását, de hozzátette azt is, hogy az eredményes iskolákban magasabb arányban tanulnak roma gyerekek a jobban felszerelt központi épületekben. Újra megerősítést nyert, hogy a szülők iskolai végzettséggel és nyelvhasználattal jellemezhető kulturális tőkéje hatással van a gyerekek iskolai továbbhaladására. Az utóbbi tekintetében viszont drámainak láttatja az összefüggést, hiszen a magyarul rosszul beszélő szülők gyerekeinek csak negyede jár eredményes iskolába, szemben a magyarul jól beszélők 53,2%-ával. A tanulók társadalmi helyzetét tekintve pedig, a szülők munkanélkülisége magasabb arányú az eredménytelen iskolába járó tanulók körében. Mivel a kutatásban érintett roma tanulók közül mindenki szegény, így az eredményes iskolába járó roma gyerekek is, a szülők aktivitása meghatározóbb a gyermek iskolai programok közötti továbbhaladására, mint pusztán az alacsony jövedelmi helyzet. A számbavétel a hasonlóságok mentén még folytatható lenne, azonban bennünket most az új, és eddig nem tárgyalt eredmények érdekelnek, illetve azok, amelyek az iskolafejlesztési és iskolaeredményességi szempontokból fontosak számunkra. Ezeket a Babusik-féle kutatási eredményeket így az alábbiak szerint összegzem:

*Programkinálat és részvétel:* Az eredményes iskolában cigány népismereti oktatásban vesz részt a roma tanulók kilencven százaléka, míg az eredménytelenben a roma nem roma részvételi arány közel egyforma. Ugyanakkor a nagyon eredménytelen iskolákban felülreprezentált ez a képzés, ahogyan a kevésbé releváns orosz nyelvtanítás is.

*Tanulók (óvodai háttér – hiányzások):* Az eredményes és eredménytelen iskolákban tanuló roma gyerekek a normál képzésekben közel azonos arányban jártak

óvodába. Az eredménytelen iskolákban a felzárkóztató képzésben résztvevő gyerekek 90 százaléka járt óvodába. Vagyis *a kutatás nem talált meggyőző összefüggést az eredményesség és az óvodáztatás között.* Az iskolai mulasztások tekintetében a roma és a nem roma tanulók mulasztott napjai között van összefüggés, azaz az adott iskolára jellemzők az értékek mindkét csoportban, de nincs összefüggés az eredményességgel.

*Szülők bevonása:* Láthattuk korábban, hogy a nemzetközi kutatások a szülők bevonását az iskola életébe, csak a középosztályi háttér esetén találták eredményességnövelő tényezőnek. Nos, ez *a kutatás erős pozitív hatást talált az eredményesség és a szülők bevonása között.* Fontos, hogy ez a bevonás a pedagógiai szemléletmód részeként jelenik meg a pedagógusoknál, s nem pusztán a szülői értekezleten való aktivitást fejezi ki. Ez utóbbi az eredmények alapján csökkentően hat a mulasztott napok számára.

*Pedagógusok romológiai képzettsége:* A felsőoktatási képzés alatt romológiai képzésben történő részvételi idő a nagyon eredményes iskolákban a leghosszabb, a nagyon eredménytelenekben pedig a pedagógusok egyáltalán nem vettek részt ilyen képzésekben.

*Pedagógusok attitűdjei:* A romológiai képzettségű eredményes iskolában tanító pedagógusok a társadalmi konfliktusokat erősebbnek, az etnikaiakat kevésbé kiélezettnek látják, a roma és nem roma párbeszéd fontosságát erőteljesebbnek jelzik, a roma identitás erősítését, pedig kevésbé tartják fontosnak az átlagnál. Viszonyuk pozitív a cigányokkal, és inkább pozitív a deviánsokkal, szubkulturális csoportokhoz tartozókkal kapcsolatban. Akik nem vettek részt ilyen képzésben és eredménytelen iskolában tanítanak, inkább mutatnak negatív viszonyt a fogyatékosokkal és a hajléktalanokkal szemben.

*Pedagógusok pedagógiai szemléletmódja:* A pedagógusi személyesség, mint szemléletmód – ami egyaránt tartalmazza a szülők bevonását az iskola életébe és a személyes kapcsolatokra törekvést a diákokkal, valamint a törődést gondoljaival – a romológiai képzettséggel és az iskolai eredményességgel jár együtt. Az eredményes iskolában tanító romológiai képzettségű tanárok elégedetlenebbek önmagukkal, mint azok, akiknek nincs ilyen képzettségük. Ezt alátámasztja az, hogy saját megítélésük szerint átlag alatt alkalmaznak segítő pedagógiai eszközöket, miközben a roma diákok ezekből többet igényelnének. Ilyen eltérések nem találhatók a romológiai képzettséggel nem rendelkezők válaszaiban. Ebből szűri le Babusik a következőt, hogy „(...) a pedagógusok romológiai képzettsége növeli a megfelelő pedagógiai eljárások használata iránti igény szintjüket.” (Babusik 2002, 248.o.)

A fentebb bemutatott alapvetően oktatásszociológiai vizsgálatokból, idesorolva még Kézdi Gábor és Surányi Éva (2008) kutatását is, kibontakoznak előttünk a hátrányos helyzetű és *roma tanulók eredményes iskolai oktatásának legfontosabb tényezői.* Negatív

meghatározással a következők tartoznak ide: ahol *nincs szegregáció, nincs speciális tanterv és felzárkóztató képzés*, valamint ahol *nem tapasztalható* a gyerekek hátrányos megkülönböztetése a pedagógusok részéről. Ez a módszerek oldaláról azt jelenti, hogy *nincs gyakoribb és szigorúbb büntetés, nincs csökkentett követelmény* sem. Pozitív meghatározással fontos eredményességi tényező az *alkalmazott pedagógia*. Ez leginkább a *személyközpontú- tanulási autonómiát erősítő* pedagógia. Eredményességi tényező a pedagógusok pedagógiai szemléletmódja, a *pedagógusi személyesség* és a *szülők bevonása*. Eredményességi tényező még a *releváns tananyagszervezés* és speciálisan a *pedagógusok romológiai képzettsége*. Ez utóbbi Babusik vizsgálatának eredményei szerint együtt jár a pedagógusi személyességgel és a pozitív viszonyulással a cigányok iránt. Azt nem tudjuk meg, hogy a kutatásban bemutatott eredményes iskolák korábban, a romológiai képzésben részesült kollégák alkalmazása előtt, eredményesek voltak-e, így nem lehet kizárni, hogy az eredményesebb iskola eredményesebb személyzeti politikájáról van szó, vagy az éppen eredményesebbé váló iskola eredményes személyzeti politikájáról. Ez persze még semmit nem vonna le a romológiai képzettség pedagógiai hatékonyságot és eredményességet kiváltó érdemeiből, s komolyan számításba is vehető, mint eredményességi tényező, ha valóban ez váltja ki a pedagógusi személyességet. Ugyanakkor azt láttuk, hogy az eredményesebb iskolában a romológiai végzettségű kollégák elégedetlenebbek voltak, mint az eredménytelen iskolában dolgozó ugyanolyan végzettségű tanárok. Valahogy úgy tűnik, az eredményesség és az elégedetlenség összekapcsolódik, ami mögött a pedagógusok reflexivitása sejthető. Azt láttuk, hogy egyetemi végzettségű tanárokról beszélhetünk a romológiai végzettségű kollégák esetében, de azt nem, hogy milyen az elégedetlenség szintje a nem romológiai végzettségű egyetemet végzett pedagógusoknak. Nem zárható ki, hogy a hosszabb és/vagy intenzívebb képzés, a több tanulás és tudás tesz fogékonnyá a reflexivitásra, ebben az esetben az önmagukkal való elégedetlenség kifejezésére. Azt gondolom, ez a fajta elégedetlenség növeli igazán a pedagógusok igény szintjét az eredményesebbnek bizonyuló, „megfelelő pedagógiai eljárások” használata iránt. A romológiai képzettséggel együtt megjelenő pozitív viszony a cigány tanulókhoz kétségtelenül segítheti a pedagógusi személyesség kialakítását. Lehet, hogy a képzés volt attitűdformáló, lehet, hogy nem. A döntő momentum az, hogy pozitívan és aktívan viszonyulnak a roma tanulókhoz és családjaikhoz. Ennek az aktív viszonynak a lényege kitapintható a Babusik-féle vizsgálatban, de nem tárul fel teljesen. Ez azonban nem véletlen, és egyben nem is felróható hiányossága a kutatásnak, hiszen az aktív pedagógiai viszony jellegzetességei alapvetően pedagógiai kutatásokban tárhatók fel, illetve az iskolai eredményességgel összefüggően a hatékony tanári viselkedés osztálytermi és extracurriculáris vizsgálataiban.

## 5.5. Az eredményességi tényezők kutatásával kapcsolatos tanulságok

Összefoglalóan elmondható, hogy az iskolai eredményesség indikátorai az oktatásszociológiaiak tekinthető vizsgálatokban az évfolyamismétlés és az iskolai programok közötti továbbhaladás változataiból álltak elő. A tanulói teljesítményekben megmutatkozó eredményesség indikátorait viszont a neveléstudományi indíttatású kutatásokban érhetjük

tetten. Kétségtelen, hogy ez a különbség nem azért alakult ki, mert objektív okok miatt nem állt a szociológusok számára országos, jelentős reprezentativitású tanulói teljesítményeket megmutató, hazai és nemzetközi összehasonlításokat lehetővé tevő adatbázis. A különbség eredendően a kérdésfelvetésben gyökerezik. A szociológiai megközelítés ezekben a kutatásokban a társadalmilag hátrányos helyzetűek és a cigány etnikai kisebbségi csoportokhoz tartozók esélyegyenlőtlenségét, a kisebbségi csoportok intézményi szolgáltatásokhoz való hozzáférést, valamint a kutatott jelenségek alakulását befolyásoló mechanizmusok vizsgálatát helyezi előtérbe. Ezek a vizsgálatok szükségszerűen feltárnak az intézményi pedagógiai eredményességgel és hatékonysággal összefüggő eredményeket, de nem ez a fő céljuk, ellentétben a neveléstudományi kutatásokkal. Az oktatásszociológiai alapozású kutatások rámutattak a hátrányos helyzetű és roma tanulók iskolai sikertelenségének okaira, felhívták a figyelmet a szegregációra – mint hátrányos megkülönböztetésre és egyben alacsonyabb szintű oktatási szolgáltatásra –, a pedagógusok negatív attitűdjeire, a nem megfelelő tananyag- és tanulásszervezési módokra.

Ugyanakkor az oktatásszociológiai kutatások eredményei, bár növelik tudásunkat azon fontos kérdések megválaszolásában, hogy mely tényezők és milyen mechanizmusok eredményezhetik az iskolai és az osztálytermi eredményességet a társadalmilag hátrányos helyzetű és roma tanulók oktatásában, nem elegendők. E tényezők és mechanizmusok teljesebb feltárását, belső összefüggéseik leírását már a neveléstudományi paradigmában értelmezhető iskolaeredményességi vizsgálatok és pedagógiai kutatások alapján látjuk megoldhatónak. Ez utóbbiak rámutatnak arra, hogy tanulóösszetételi, infrastrukturális, iskolavezetési, és tanári aktivitási jellemzők, mint eredményességi tényezők, meghatározói az iskola eredményességének. *Az iskolavezetés és a pedagógusok kompetenciái* – mint adott tudásterületek ismerete, jártasságok, készségek és képességek, valamint attitűdök – *alakítják az eredményességi tényezők működését.* Az iskolavezetés kompetenciáinak körébe az iskolapolitikát formáló döntési kompetenciák és az iskolafejlesztési kompetenciák tartoznak. Ez utóbbiak magukba foglalják a hatékony iskolai stratégiák tervezésének kompetenciáit. A stratégiák pedig felölelik a tananyag- és tanulásszervezés, a pedagógiai értékelés és jövőképfarmálás, valamint a tanulói autonómia növelésének területeit. Ugyancsak az iskolafejlesztési kompetenciák körébe tartozik még: a munkatársi kompetenciák fejlesztése, a pedagógiai folyamatok kutatásalapú fejlesztése, a fejlesztési folyamatok fejlesztő célú értékelésének kompetenciái, az infrastrukturális fejlesztés kompetenciái és a vezetés önreflexivitásának képessége. A tanári aktivitást meghatározó pedagógusi kompetenciák, mint a pedagógusok együttműködésének kompetenciái és a hatékony pedagógiai eszközrendszer alkalmazásának kompetenciái, vizsgálhatók a pedagógusok együttműködési formáiban, önfejlesztő aktivitásukban (képzéseikben, tanulási folyamataikban), valamint hatékony osztálytermi viselkedéseikben.

A roma tanulók oktatásával foglalkozó oktatásszociológiai vizsgálatok rámutatnak arra, hogy hol és miben állapíthatók meg hiányosságok. Így vált láthatóvá, hogy rosszabb infrastrukturális feltételek és eszközellátottság mellett tanulnak a roma diákok. Az is kiderült, hogy ahol jobbak a feltételek, ott eredményesebbek a diákok az oktatási programok közötti továbbhaladásban. Ez a tény nyilvánvalóan felértékeli az infrastrukturális fejlesztés

kompetenciáit. Azonban a roma tanulók iskoláiban szakmai képesítés nélkül alkalmazott pedagógusok és a nem megfelelő szakos tanárokkal való oktatás, valamint ezek együtt járása a bukások magasabb arányával, felveti problémaként a személyzeti iskolapolitika kudarcát és a munkatársi kompetenciák fejlesztésének hiányosságait, de a hatékony iskolai stratégiák tervezésének és a hatékony pedagógiai eszközrendszer alkalmazásának hiányosságait is. Egyben természetesen felhívja a figyelmet a hatékony iskolavezetési és a pedagógusi kompetenciák alkalmazásának a fontosságára. Ez utóbbiakról viszont összességében többet tudhatunk meg a neveléstudományi kutatásokból, kivált az alacsony szocio-ökonomiai státusú tanulói összetétellel jellemezhető eredményes iskolák gyakorlatát vizsgálva. Ezekből adódóan tűnnek kiemelten fontosnak a kevésbé hatékony pedagógiai eszközrendszer (stratégiák, módszerek, szervezési módok, értékelés, kompetenciák) elemeinek megváltoztatására törekvő pedagógiai innovációs programok, amelyek egyben pedagógusi szemléletbeli, mintegy kulturális változást is megcéloznak a tanuló középpontba helyezésével, a hagyományosan tanárcentrikus pedagógiával szemben. Az innovációs programok sikerének legnagyobb esélye, ha iskolafejlesztéssel is együtt járnak, növelik a tanárok közötti együttműködést, fejlesztik kompetenciáikat a hatékony osztálytermi viselkedés terén, és így előidézik a tanulói teljesítményekben mérhető eredményesebb iskolai pedagógiai gyakorlat megjelenését.

## 6. A kutatás célja, metodológiája és háttere

### 6.1. A kutatás célkitűzése

Kutatásom célkitűzése annak feltérképezése, hogy a központilag a Humánerőforrás - fejlesztési Operatív Program keretében a jelentős anyagi és a humán erőforrást érintő fejlesztésekkel, magas óraszámú intenzív továbbképzésekkel támogatott, illetve az ebben a támogatásban nem részesülő, egyéb pedagógiai innovációkat folytató intézményekben, mennyiben alakul másképpen a pedagógusok gondolkodása és gyakorlata néhány fontos területen. Ilyen területek: a pályával, a pedagógiai eszközrendszerrel, a hátrányos helyzetű és roma tanulókkal, az integrációval és szegregációval, a jelentősebb pedagógiai problémákkal, működtetett kompetenciáikkal kapcsolatos gondolkodás és gyakorlat. Cél továbbá annak vizsgálata, hogy az átalakuló pedagógiai eszközrendszer működtetésével eredményesebb lehet-e a hátrányos helyzetű és a roma tanulók oktatása az egyes iskolákban a mért kompetencia területeken, és a későbbi jobb munkaerőpiaci esélyt megjelenítő, *érettségit* elérhetővé tevő képzésekbe történő bekerülés arányaiban.

A gyerekek aktivitására, cselekedtetésére, felfedező tevékenységére és együttműködésére építő tanítási - tanulási módszerek és stratégiák alkalmazásával, a gyerekek társadalmi és kulturális jellemzőire építő pedagógiával, valamint a pedagógus kiterjesztett szerepértelmezésével és működtetett kompetenciáival a „hagyományos” pedagógiai kultúrától eltérő pedagógiai kultúra írható le, amit inkább nevezhetünk tanulócentrikusnak. A „hagyományos” pedagógiai kultúra a korábbi pedagógiai gyakorlatra vonatkozó kutatások alapján rekonstruálható, jellemzői jól megragadhatók. (Falus 2001; M Nádas 2001; Nahalka 1999; Golnhöfer – Szekszárdi 2003; Szekszárdi 2006) Eszközrendszere szegényes, főként a módszertani elemek, tanítási stratégiák és az értékelés tekintetében. Kevésbé alkalmazkodik a tanulók kognitív sajátosságaihoz és szociokulturális jellemzőihez. Az esélynyújtás kompenzatorikus keretek között valósul meg, a cél a felzárkóztatás. A pedagógus gyakran magányosan küzd, szakmailag elszigetelt. A szülők bevonása a nevelési folyamatokba, illetve a szülői kultúra megjelenése a curriculumhoz kapcsolhatóan, nem jellemző. A szakmai szerepfelfogás elsősorban a szaktanársághoz kötődik. Ezt a pedagógiai kultúrát inkább nevezhetjük tanárcentrikusnak.

A hagyományostól eltérő pedagógiai kultúrákat legtöbbször és legtisztábban a reformpedagógiai gyökérrel rendelkező alapítványi vagy magániskolák működésében figyelhetjük meg. A szakirodalomban gyakran alternatív pedagógiai programokként, vagy a hátrányos helyzetűek és romák oktatásával összefüggésben modellprogramokként kerülnek említésre (Torgyik 2004). A létező sokféle változat közös jellemzője a differenciált oktatás, az értékelés új formái (szöveges értékelés, osztályzat nélküli értékelés) és értelmezése (segítségadás a fejlődéshez), továbbá az olyan alapértékek, mint a gyermekközpontúság, a személyiségfejlesztés és a képességek fejlesztésének hangsúlyozása. Fontos jellemzőjük az is, hogy a közoktatás egyéb intézményeinek pedagógiai innovációihoz szolgáltatnak tartalmakat. (Golnhöfer – Szekszárdi, 2003)

Az iskolai pedagógiai kultúra átalakulását feltehetően elősegítve, azt mindenképpen megcélozva, országos szinten innovációs folyamatok indultak el az utóbbi hat évben, jelentős pályázati forrásokkal támogatva az innovációra vállalkozó intézményeket. Ezek a folyamatok jól láthatók az Nemzeti Fejlesztési Terv I. Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Program 2.1.1 és 3.1.1 intézkedéseihez kapcsolódó központi és az intézmények részére meghirdetett pályázati programok kiírásában, mely pályázatok a hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrációs oktatását, illetve a kompetencia alapú oktatás bevezetését szolgálták a közoktatásban pedagógiai innovációk támogatásával.<sup>15</sup> A pedagógiai kultúra átalakításának fő területe az innovációs folyamatokban a pedagógiai eszközrendszer és szemléletmód megújítása, a pályázati programokon keresztül. Ez egyrészt az IPR<sup>16</sup>, másrészt, pedig a kompetencia alapú oktatás intézményi bevezetésével (a központi program keretében elkészült komplex programcsomagok, modulok, felhasználásával)<sup>17</sup> valósul meg.<sup>18</sup> A pedagógiai eszközrendszer megújítása lényegében a következő területekre terjed ki a két intézkedéshez kapcsolódóan:

- *tanulói kompetenciák fejlesztése* (önálló tanulás, eszközjellegű kompetenciák, szociális kompetenciák, pályaaorientáció, továbbtanulásra felkészítő program, matematikai - logikai, életpálya-építési, IKT, szövegértés - szövegalkotás, idegen nyelv, multikulturális tartalmak),
- *pedagógusi kompetenciák fejlesztése* (tanári együttműködés fejlesztése - esetmegbeszélés, hospitálás, fórum, önismeret, személyiségfejlesztés, multikulturális tartalmak - interkulturális nevelés, óvoda-iskola átmenet támogatása),

<sup>15</sup> A központi programok mellett az intézmények számára kiírt pályázatok keretösszege elérte a 15 milliárd forintot az NFT I. – hez kapcsolódóan 2004 és 2006 között.

<http://archiv.sulinova.hu/rovat.php?sess=&alsite=23&rovat=7> (2010-01-05)

<sup>16</sup> A hátrányos helyzetű tanulók integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere. Ennek céljairól, kialakításáról és az intézményi önértékelésről szól jogszabályi háttérbe ágyazottan a suliNova Kht. 2006-os útmutatója. [www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d\\_id=2808](http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=2808) (2010-01-06). Az IPR-rel kapcsolatos belső értékelésben olvashatunk az eredményekről Kovács Gábor és munkatársai előadásában. Ebből kiderül, hogy az IPR elemeihez 11 darab pedagógus - továbbképzési csomag lett kifejlesztve az átfogó ismertető csomagon túl. Országosan a HEFOP 2.1.1 központi programmal összefüggésben 301 tantestület 7724 pedagógusa volt érintett a hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulóira irányuló „A komponens”- sel jelölt programokban, akik 914 képzésen 14248 tanúsítványt szereztek. Kiemelést érdemeltek a következők; eredményeik szerint mérséklődött az iskolai szegregáció, és az egyenletlen eszköz - és infrastrukturális ellátottság az oktatási intézményekben, a képzések hatására gazdagodott az esélyeket támogató pedagógiai módszertani eszköztár, csökkent az elkülönítést helyeslő pedagógusok aránya, valamint nőtt a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók száma az érettségit adó intézményekben és a diákok teszteredményei pozitív különbséget mutatnak a programban résztvevő iskolák javára. [http://bin.sulinet.hu/ikep/2008/04/04\\_HEFOP\\_jav.pdf](http://bin.sulinet.hu/ikep/2008/04/04_HEFOP_jav.pdf) (2008-10-17)

<sup>17</sup> A központi és a pályázati programok kapcsolatára, továbbá a fejlesztendő kompetenciaterületek összefüggéseire mutat rá a HEFOP 3.1.1 intézkedés módosított programterve. [http://nfi.sulinet.hu/KP\\_311.pdf](http://nfi.sulinet.hu/KP_311.pdf) (2010-01-06)

<sup>18</sup> Természetesen az innovációs folyamatok folytatódnak az NFT II. vagy hivatalosan az Új Magyarország Fejlesztési Terv intézkedéseivel 2013-ig a Társadalmi Megújulás Operatív Programhoz kötődően.

- *integrációt segítő extracurriculáris programok* (patrónusi, tutori rendszer, civil programmal való együttműködés, művészeti körök),
- *értékelés* (kompetencia alapú értékelési rendszer, osztályzat nélküli értékelés, szöveges értékelés),
- *módszertani elemek* (differenciálás, kooperatív tanulásszervezés, projekt módszer, projektpedagógia, epochális oktatás, alternatív pedagógiai módszerek, drámapedagógia).

Kiindulásként független változóként kezelem a kutatásban azokat a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 2.1.1 és 3.1.1 központi programokhoz tartozó elnyert pályázatokat való részvételt, melynek értéke: részt vett, nem vett részt. A pályázatok valamelyikében résztvevő intézmények („hefopos” csoport) jelentősen támogatott iskolai pedagógiai innovációkba kapcsolódtak be. Ezek az innovációk céljaiknál és tartalmaiknál fogva változásokat generálhatnak a pedagógiai eszközrendszerben és pedagógusi kompetenciákban. Független változóként jönnek szóba például az eredményesség, az eszközrendszer és a kompetenciák változói. A pedagógiai eszközrendszerben bekövetkező változások a hagyományos pedagógiai kultúrától való eltávolodást jelzik. A hagyományos pedagógiai kultúrától való eltávolodást az eszközrendszerben bekövetkező változásokon túl mutatja az is, ahogyan a pedagógusok saját működtetett kompetenciáikat látják, szakmai szerepeiket értelmezik, egyszóval ahogyan gondolkodnak. Alapvetésem az, hogy a kutatás igazolni fogja a „hefopos” csoport jelentősebb eltávolodását a hagyományos tanárcentrikus pedagógiai kultúrától, továbbá azt is, hogy ez a csoport eredményesebb oktatást valósít meg. – Ez pedig több esélyt adhat a hátrányos helyzetű tanulóknak is.

## 6.2. A kutatás hipotézisei

A kutatáshoz kapcsolódó hétköznapi tapasztalatokon nyugvó előfeltevéseim egyike, hogy az iskolák a „hefopos” innovációkon kívül is folytatnak innovációkat. Ezért neveztem el a nem HEFOP szerinti innovációkat folytató iskolák csoportját „egyéb” vagy „hagyományos innovációs csoportnak.” Ez az előfeltevés, bár fontos, de nem tekinthető kutatási hipotézisnek, hiszen a kutatás szempontjából csak a mintára vonatkozó tényeket tartalmazza. A kutatás hipotéziseit az arab számokkal jelölt pontok alatt fogalmazom meg. Az egyes hipotéziseket néhol tágabb kontextusban vezetem be, ám ezeket a szövegeket nem tekintem a hipotézis részének. A kontextussal összefüggésben a hipotézisek két állítást is tartalmaznak. Ezek igazolására vagy cáfolatára a kutatási eredményeket összegző részben térek vissza.

A „hefopos” iskolák nagyobb eredményessége kimutatható, egyszer a továbbtanulási adatokban, másodsor a hozzáadott értékben. Vagyis;

1.1. A HEFOP szerint innováló iskolákban nagyobb pedagógiai hozzáadott értékkel találkozunk.

1.2. A HEFOP szerinti innovációkat megvalósító iskolákból nagyobb arányban kerülnek be érettségít nyújtó középiskolákba a hátrányos helyzetű tanulók.



A HEFOP szerinti innovációs csoportban, a pedagógusok beszámolóí alapján állít-hatjuk, hogy gyakorlatuk jelentősebben eltávolodott a „hagyományos” pedagógiai kultúrától. Ezt az eltávolodást mutatják az alkalmazott pedagógiai eszközrendszer elemeinek és azok kedveltségének választásai. Az eltávolodást szintén mutatják a tanulócentrikus pedagógiai kultúra megvalósulását jelző tanári kompetenciák működtetésével kapcsolatos, a saját képességek megítélésében kimutatható pozitív eltérések a nem hefopos innovációs csoport pedagógusaihoz képest.

2.1. A „hefopos innovációs csoport”- ba sorolt pedagógusok gyakrabban alkalmazák, és jobban kedvelik a tanulócentrikus pedagógiai eszközrendszer elemeit.

2.2. A „hefopos innovációs csoport”- ba tartozó tanárok képesebbnek tartják magukat több olyan kompetencia működtetésére, amelyek a tanulócentrikus pedagógiát jellemzik.

A tanulók iskolai sikereit a pedagógusok alapvetően olyan szakmai okoknak tulajdonítják, amire ők vannak nagyobb hatással, nem pedig a környezet. Inkább külső okokkal csak a tanárok kisebb, lényegében „elhanyagolható” része magyarázza a tanulói sikereket. A hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusai mindenképpen magabiztosabbak a sikerek megokolásában, míg a környezeti okokkal magyarázók inkább a hagyományos csoportból kerülnek ki.

3.1. A tanárok többsége döntően szakmai okokkal magyarázza a tanulók iskolai sikerét.

3.2. Döntően külső okokkal nagyobb arányban a nem „hefopos” iskolák tanárai magyarázzák a tanulók sikereit.

A külső, környezeti tényezőknek jelentős szerepe van a tanulók iskolai kudarcainak pedagógusi attribúcióiban. A pedagógusok jelentős része környezeti okokkal magyarázza a tanulók kudarcait. Innovációs csoportok szerint nézve, a „hefopos” csoport viszont jelentősebb mértékben magyaráz szakmai okokkal, ezzel mintegy szembenézve a kudarcok lehetséges belső, szakmai okaival.

4.1. A pedagógusok többsége a tanulók iskolai kudarcait külső, környezeti okokkal magyarázza.

4.2. A „hefopos innovációs csoport”- ba tartozó tanárok körében jelentősen nagyobb arányban vannak azok, akik inkább szakmai okokkal magyarázzák a tanulók iskolai kudarcait.

A roma gyerekek eredményesebb oktatására jobb lehetőséget nyújtó integrációs megoldások hívei a hefopos iskolák tanárai közül kerülnek ki nagyobb arányban. Ők azok, akik az integrációt eredményesebbnek gondolják a szegregációs megoldásokkal szemben, továbbá inkább elutasítják a roma gyerekek nevelésével kapcsolatban felmerülő pedagógiai tévhiteket és etnikai csoportsztereotípiákat.

5.1. A „hefopos innovációs csoport”- ba tartozó pedagógusok nagyobb mértékben támogatói az integrációs megoldásoknak.

5.2. A roma gyerekek nevelésével kapcsolatos tévhitek többségét a „hefopos innovációs csoport”- ba tartozó tanárok elutasítják.

### 6.3. A kutatás metodológiája

Kutatásomban alapvetően a leíró stratégiát és az összefüggés-feltáró kutatási stratégiát alkalmaztam, s ezekkel összefüggésben a feltáró módszerek közül az írásbeli kikérdezést, míg a feldolgozó módszerek közül a különböző statisztikai módszereket. (Falus 1993) A kutatásra fordítható időm, valamint az a tény, hogy nem volt lehetőségem igénybe venni kérdezőbiztosok vagy megfigyelők segítségét, magyarázza a módszer- és eszközválasztásomat. Ez szükségképpen azzal is együtt jár, hogy lehetetlen volt az osztálytermi gyakorlatok közvetlen megfigyelése, illetve interjúk hiányában a tanári gondolkodás mélyebb rétegeinek vizsgálata. Ettől függetlenül a kutatási célok megvalósíthatók maradtak. A statisztikai módszerek alkalmazása során az SPSS for Windows 10 programmal dolgoztam. Törekedtem továbbá a fontos szempontok szerinti reprezentatív mintaválasztásra is, aminek itt leginkább a csoportos többlépcsős kiválasztás felelt meg a rendelkezésre álló adatok alapján.

A központi pályázati támogatásokat elnyerő intézmények országos listája, a nyertes pályázatoknál történő egyszerű internetes kereséssel az Oktatási Minisztérium és a Sulinova Kht. honlapján keresztül elérhető volt, mind az integrációs, mind a kompetencia-alapú oktatás esetében. A megyei és kistérségi részletesebb adatokhoz a Heves Megyei Önkormányzat Pedagógiai Szakmai és Közművelődési Szolgáltató Intézményének segítségével jutottam. Vagyis a HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények és telephelyek listája viszonylag könnyen előállítható volt, tartalmazva a lehetséges sokasági elemeket. A 2007-es országos kompetenciamérés nyilvánosan elérhető adatai pedig tartalmazták az intézményi telephelyek listáját, vagyis elvileg a másik vizsgálati csoport lehetséges sokasági elemeit. Természetesen ez azért is fontos volt még, hogy a kompetenciamérések eredményei megkereshetők és összehasonlíthatók legyenek, ezzel is árnyalva az eredményesebb intézményi oktatásról kialakuló képet.

Nem állt rendelkezésemre olyan teljes lista, ami azt mutatta volna meg, hogy a nem HEFOP-os intézményekben milyen pedagógiai innovációkat folytatnak, vagy, hogy egyáltalán folytatnak-e valamilyet, így nem tudtam tovább differenciálni innovációs típus szerint a csoportot. Ezért a későbbiekben „hagyományos” vagy „egyéb” innovációs csoportként jelöltem az ilyen intézményeket és az ezekben dolgozó pedagógusok válaszait. A hagyományos és egyéb jelzők valójában csak arra utalnak, hogy nem HEFOP szerinti innovációt folytatnak az itt dolgozó kollégák. Ezzel persze azt is feltételeztem, hogy ha most átfogó, a pedagógiai kultúrát átalakítani igyekvő intézményi szintű innováció nem is folyik, azért az iskolák a szolgáltatásaikat igyekeznek bővíteni, minek következtében egy-egy területe változhat a pedagógiai kultúrának. Például a számítógépekkel és internetkapcsolattal való ellátás alakíthatja a kollégák oktatási stratégiáit és módszereit, az informatikaoktatáson túl

is, de ezen kívül az iskola teret adhat non-formális képzéseknek is, ezen keresztül erősítve szülőkkal való kapcsolatát. Nem beszélve arról, hogy a pedagógusok részt vehetnek képzésekben, továbbképzésekben, vagy pályázatok megírásában, megvalósításában, az iskolai feltételrendszerek alakításában, tehát egyéni vagy munkaközösségi szinten, de megújulás történik, aminek lehet hatása a szervezet egészének működésére. A kérdés persze az, hogy közben a pedagógiai eszközrendszer mennyiben változik, hogyan alakul át a pedagógusok gondolkodása, gyakorlata, s hogy végül az iskolai pedagógiai kultúra átlényegül-e. Nos, ami ez utóbbit illeti, a pedagógiai kultúra átlényegülésének vizsgálata nem szerepelt kutatási céljaim között. Ami pedig az előbbieket, ott a csoportalkotás már elárulja előfeltévesemet, miszerint a HEFOP szerinti innovációs csoportban a gondolkodás és a gyakorlat is megváltozott az egyéb innovációkat folytatókhoz képest, azaz mintegy jelentősebb eltávolodás történik a „hagyományos” pedagógiai kultúrától.

Az általam felhasználható erőforrások szűkössége miatt a vizsgálatot területileg le-szűkítettem városi és kistérségi szintre, az eredetileg tervezett megyei szintről. A lehetőség reprezentativitás biztosítása érdekében *a csoportos többlépcsős mintavételt választottam*. Ez a mintaválasztás úgy is ismert, mint a véletlen kiválasztáson alapuló módszerek közé tartozó lépcsőzetes, csoportos kiválasztás. (Lehota 2001) Ennek alkalmazását láthatjuk lentebb.

### **6.3.1. Mintavételi eljárás - Csoportos - többlépcsős mintavétel**

A sokasági elemek – Heves megye négy kistérségének közsegeiben és két nagyobb városában különböző hagyományos és új innovációkat folytató általános iskolákban felső tagozaton tanító pedagógusok - teljes listája nem állt rendelkezésre a kutatás kezdetén. Vagyis nem volt lehetséges pusztán csoportos mintaválasztással dolgoznom. Rendelkezésre állt viszont a különböző innovációkat folytató iskolák telephelyi listája, összesen 55 telephellyel, köztük 11 városi és 7 községi a Humánerőforrás Operatív Program keretében innováló intézménnyel. Ez lehetővé tette az intézményi csoportok kialakítását.

Keretsokaság - csoportok:

- HEFOP (2.1.1 és 3.1.1) szerinti innovációkat folytató városi iskolák
- HEFOP (2.1.1 és 3.1.1) szerinti innovációkat folytató községi iskolák
- Hagyományos innovációkat folytató városi iskolák
- Hagyományos innovációkat folytató községi iskolák

Végso mintavételi egységek:

A koncentrált területi elhelyezkedés miatt sem a HEFOP-csoportok, sem pedig a városi hagyományos innovációs csoport teljes körű számbavétele sem volt lehetetlen a végso mintavételi egységek kialakításában. Együttműködési és kapcsolatfelvételi problémák miatt azonban a lehetségesnél kevesebb elsődleges mintavételi egységet tudtam elérni. Vagyis a lehetséges húsz intézményből tizenötben tudtam kutatást végezni.

A várhatóan kisszámú mintát eredményező egyszerű véletlen, vagy a  $k$  elemű szisztematikus mintaválasztás helyett, a végso vizsgálati, mintavételi egységekből (intézmé-

nyek) teljes körű lekérdézzel volt előállítható a minta. Vagyis a felső tagozaton tanító pedagógusokat csoportonként teljes körűen kellett lekérdezni az egyes egységekben, telep-helyeken. Az adatfelvételhez azonban csak önkitöltő kérdőívek felhasználására volt lehető-ségem, ami elkerülhetetlenül magában hordozza az elemszám csökkenését a végső mintában.

A negyedik csoportból, a hagyományos innovációkat folytató községi iskolák cso-portjából statisztikai kistérségenként négy csoportot alkotva - ugyanis a második innováci-ós csoport elemei is ennek megfelelő területi elhelyezkedést mutatnak - egyszerű véletlen mintaválasztással lettek kialakítva a végső intézményi mintavételi egységek. A végső min-tát ezekben az intézményekben is az önkitöltő kérdőívet kitöltők alkotják. Az alábbi táblá-zat pedagógiai innováció szerint és település típus alapján mutatja meg a végső mintavételi egységek számát az elvileg lehetséges mintavételi egységek számadatainak feltüntetése mellett:

1. táblázat: Mintavételi egységek

Mintavételi egység (intéz-ményi)	HEFOP (2.1.1 és 3.1.1) szerinti innovációkat folytató városi iskolák	HEFOP (2.1 és 3.1) szerinti innovációkat folytató községi iskolák	Hagyományos innovációkat folytató városi iskolák	Hagyományos innovációkat folytató községi iskolák
<b>Elsődleges</b>	11	7	6	GKT; 16 HKT; 9 EKT; 4 PKT; 2
<b>Végső</b>	8	7	3	Térségenként 1, Mindösszesen: 4

Válaszadási hajlandóság:

A végső mintavételi egységekben az intézményvezető pedagógusok valamennyien kitöltötték a számukra készített kérdőívet. A végső mintavételi egységeket megjelenítő intézmények felső tagozatán tanító pedagógus kollégák közül 86,7%-os arányban juttatták vissza a kérdőíveket. Innovációs csoportokat nézve ez a HEFOP szerint innováló intézmé-nyek esetében 83,7 %-os, míg a hagyományos intézményeknél 89,7% -os válaszadási haj-landóságot mutat.

### 6.3.2. A minta bemutatása és a lekérdezés sajátosságai

A teljes mintát hagyományos és HEFOP pályázatok alapján innováló, 22 általános iskolai programot működtető iskola felső tagozatán tanító pedagógusok alkotják. A minta elemszáma 308 fő pedagógus, ebből 22 fő vezető. A vezető pedagógusok válaszai csak bizonyos kérdések esetében vonhatók össze a pedagógus kollégák válaszaival, ugyanis a számukra készített kérdőív nem egyezett meg a pedagógus kérdőívvel. Vezetői kérdőívet 22 fő intézményvezető töltött ki. Az általuk adott válaszok az intézmények sajátosságairól, illetve a vezetők gondolkodásáról adnak információkat. A vezetői kérdőív vezetőkre vo-natkozó adatai a vezetői almintát (N = 22 fő) jellemzik elsősorban.

**2. táblázat: A teljes minta megoszlása innovációs csoportba tartozás és települési típus alapján**

	település típusa			
	község		város	
	csoport		csoport	
	Count	%	Count	%
HEFOP	68	55,7%	140	75,3%
hagyományos innovációk	54	44,3%	46	24,7%

A fő minta elemszáma 286 fő nem intézményvezető pedagógus. A fő minta megoszlását az alábbi táblázat szemlélteti:

**3. táblázat: A fő minta megoszlása innovációs csoportba tartozás és települési típus alapján**

	település típusa			
	község		város	
	csoport		csoport	
	Count	%	Count	%
HEFOP	61	55,0%	132	75,4%
hagyományos innovációk	50	45,0%	43	24,6%

A lekérdezés önkitöltő kérdőívekkel történt intézményvezetők és az iskolákban felso tagozaton tanító pedagógusok körében. Az adatgyűjtés 2009. március-május hónapokban valósult meg.

A kutatás során kétféle önkitöltő kérdőívet alkalmaztam. Az egyik az intézményvezetők a másik a pedagógusok számára készült. Az intézményvezetői kérdőív lehetőséget adott az intézményi, iskolai adatok lekérdezésére, de természetesen személyes adatokat, valamint intézményvezetői és pedagógusi szakmai kérdésekre adott válaszok adatait is igyekeztem begyűjteni.<sup>19</sup>

A vezetői kérdőív 18 kérdésből áll (59. számú melléklet), tehát viszonylag gyorsan kitölthetőnek tűnik, de a kért adatok egybegyűjtése és a kutatásban való együttműködés helyszínen történő megerősítése miatt arra nem törekedtem, hogy ezt azonnal, az első találkozáskor lekérdezzem. Azt a stratégiát választottam, hogy az email-es és telefonos megkeresés után személyesen is felkeresem a vezetőket, elsősorban azért, hogy minél nagyobb számban kapjak vissza kitöltött kérdőíveket. A személyes találkozásnak megvolt az előnye is, hogy bár interjút nem készítettem az igazgatókkal, sokszor lényeges háttérinformációkhoz is jutottam, melyek segíthetik az adatok értelmezését, mintegy kontextusba helyezését. Az egyeztetett személyes találkozó során hangsúlyoztam a kutatás személyes fontosságát is, kérve segítségüket többek között abban, hogy a saját kérdőíveik kitöltésén túlmenve járjanak közben a pedagógus kérdőívek kitöltése érdekében. Ezt követően pedig

<sup>19</sup> A kérdőív egyes konkrét kérdéseinek szerkesztését inspirálták és egyben befolyásolták korábbi kutatások is, melyekben résztvevő, illetve érintett voltam. Az egyik ezek közül az EKF Neveléstudományi Tanszék által folytatott kompetenciakutatás, mely az MTA-OM „A közoktatás fejlesztését szolgáló kutatások” c. pályázat támogatásával készült 2004/2005-ben. A fontosabb eredmények a Pedagógusképzésben 5 (34), 2007/4 kaptak nagyobb szakmai nyilvánosságot (ld.: Keller 2007; Gaál 2007; Mogyorósi 2007). A másik pedig az ugyancsak Nagy Mária által vezetett kutatás, ami az Equal - projekt keretében 2008-ban történt, melyről az első publikáció *Az integráció érdekében* c. tanulmánykötetben jelent meg (Nagy, 2008).

egy későbbi időpontban megállapodtunk (általában egy-másfél héttel későbbre időzítve), hogy akkor fogom összegyűjteni a vezetői kérdőíveket és az iskolában hagyott pedagógusi kérdőíveket. A vezetők a nagyobb testületek esetében jellemzően értekezlet keretében, míg a kisebbeknél kevésbé formálisan kérték meg a kollégáikat a kutatás segítésére, a kérdőívek kitöltésére. Egy esetben előfordult, hogy nevelési értekezlet keretében magam tájékoztattam a felsős kollégákat a kutatás főbb célkitűzéseiről, és egyben kértem a személyes segítségüket is.

A pedagógusok számára készült kérdőív 27 kérdésből áll (60. számú melléklet). A kérdőív formailag hat nagyobb egységre tagolt. A nagyobb egységek mintegy a személyes adatokat és a pályafutást, a továbbképzésekkel, iskolával, iskolai pedagógiai munkával kapcsolatos véleményeket, helyzetet, problémákat, munkamódszereket „vizsgálják”. Az ötödik és hatodik egységben, melyek *tanulók – szülők – iskola* és *kompetencia lista* néven válnak külön, az iskola, az egyes pedagógiai programok, szervezeti formák eredményességének és a működtetett pedagógusi kompetenciáknak a megítélésével kapcsolatosan történik az adatgyűjtés. Ezekben az egységekben adatokat gyűjtök továbbá a szülőkkel való kapcsolat megítélésére és az iskolában lévő kapcsolatrendszerekre vonatkozólag, valamint a roma gyerekek fejleszthetőségével és a negatív etnikai sztereotípiákkal való azonosulás tekintetében.

## 7. A kutatás eredményeinek értékelése és elemzése

A kérdőíves adatgyűjtésből három nagyobb területtel összefüggésben kaptam információkat. Ezek az intézményi, az intézményvezetői és a pedagógusi körre teszik feloszthatóvá az adatok elemzését. Elsőként az intézményekkel, majd azt követően a vezetőkkel és végül a pedagógusokkal összefüggésben kapott adatokat értékelem és elemzem. A pedagógusi kör esetében külön fejezetekben (8. és 9.) tárgyalom és elemzem az integrációval, szegregációval és a roma gyerekek nevelésével, továbbá a birtokolt pedagógusi kompetenciákkal összefüggésben kapott válaszait.

### 7.1. Intézmények

Az intézményi kör településtípus szerinti bemutatása a negyedik táblázatban látható. A táblázatban az iskolákat betűk és sorszámok jelölik. A községi iskolákat a K betű jelzi, a városiakat az E és a G betűk. A K 8 - 11, illetve az E 5 – 7 jelöléssel a táblázat utolsó hét sorában szerepelnek a „hagyományos” vagy „egyéb” innovációkat folytató iskolák. Az egyes iskolák települési besorolása a táblázat oszlopaiból olvasható le.

4. táblázat: A kutatásban vizsgált intézmények település szerint

	település típusa	
	község	város
	iskola	iskola
	Count	Count
G1 iskola		1
E1 iskola		1
E2 iskola		1
K1 iskola	1	
K2 iskola	1	
K3 iskola	1	
G2 iskola		1
G3 iskola		1
G4 iskola		1
K4 iskola	1	
K5 iskola	1	
K6 iskola	1	
K7 iskola	1	
E3 iskola		1
E4 iskola		1
K8 iskola	1	
K9 iskola	1	
K10 iskola	1	
K11 iskola	1	
E5 iskola		1
E6 iskola		1
E7 iskola		1

### 7.1.1. Az iskolák tanulói társadalmának szociális, kulturális és nevelési igény szerinti főbb jellemzői<sup>20</sup>

Az iskolák 2008/2009. tanévi tanulói létszámadataiból jól látható, hogy nagyobb lakosságszám mellett általában a tanulók is többen vannak az iskolákban. A községi iskolák közül hétben 240 fő és az alatti, a fennmaradó négyben pedig 254 – 310 fő közötti létszámmal találkozunk. A városi intézményeknél két esetben látható, hogy a nagyobb községi iskolák létszámaihoz hasonló a nagyságuk 242, illetve 306 fővel. A városi iskolák közül hatban 335 – 588 fő között alakult a tanulói létszám, míg három, a megyeszékhelyen található intézményben 645, 675 és 796 fős adatokkal találkozunk. (1. számú melléklet)

A tanulók hátrányos helyzetű, szegény társadalmi csoportokhoz tartozását mutatja a hátrányos helyzetű (HH) és a halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) kategóriákba történő besorolásuk. Az első kategória, a hátrányos helyzet (HH), szociális és gyermekvédelmi szempontokat érvényesít a besorolás kritériumaként úgy, mint a *rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre való jogosultságot*. A halmozottan hátrányos helyzetű (HHH) kategóriánál már megjelenik egy új gyermekvédelmi szempont, a *tartós nevelésbe vétel*, illetve egy lényegében szociális státusz indikátor; a *szülők alacsony - a nyolc általános iskolai osztálynál nem magasabb - iskolai végzettsége*, melyről a szülőknek kell önkéntesen nyilatkoznuk.<sup>21</sup> A hátrányos helyzetű csoportok között a romák alacsony iskolai végzettsége számos kutatás alapján köztudomású, tehát a HHH gyerekek többsége nagy valószínűséggel roma származású. Így a kategóriát a roma tanulói arány durvább becslésére is felhasználhatjuk. Ám ennél fontosabb, hogy a HHH és a nem HHH gyerekek együttnevelése feltétele mind az integrációs, mind pedig a képesség-kibontakoztató felkészítésért járó külön normatívának, vagyis a gyakorlatban lényeges adat, míg a HHH tanulók aránya fontos indikátora a HEFOP 2.1.1 program szerinti innovációknak.

Az adatokat nézve szembevetendő, hogy csak a városi, s ezen belül a megyeszékhelyen található három iskolánál fordul elő, hogy egyetlen HHH tanuló sem jár oda, miközben másik három intézményben 7,9%, 10,3% és 28,6% az arányuk. A nem megyeszékhelyen található városi mintavételi egységekben ezek az arányok 6,5% és 19,3% közötti értéket mutatnak. Ennek hátterében az áll, hogy ezekben az iskolákban HEFOP 2.1.1 szerinti innováció zajlott és integrációs és/vagy képesség-kibontakoztató felkészítés történik. Vagyis a tanulói csoportok közötti arányok megtartása intézményi érdek és a megnyert pályázattal kapcsolatosan pedig a konzorciumi partnerek közös érdeke.

A „csak” hátrányos helyzetű tanulók arányát tekintve az egyes városi telephelyeken, megállapítható először is az, hogy ahol nincsenek HHH tanulók, ott is találkozunk 4,2%, 4,8% és 14,2% arányokban HH tanulókkal, másodszer pedig az, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya mindig magasabb az egyes iskolákban, mint a halmozottan hátrányos helyzetűeké. Ha a kategóriák átlagos arányait nézzük a városi intézményeknél (N=10), akkor azt látjuk, hogy a hátrányos helyzetűek 19,7%-ban, a halmozottan hátrányos

<sup>20</sup> A vezetői kérdőív 5-9., és a 12-13. kérdéseire adott válaszok tartalmazzák a fontosabb intézményi adatokat (59. számú melléklet: Kérdőív 1).

<sup>21</sup> A kritériumokat a közoktatási törvény; az 1993. évi LXXIX Tv. 121. § (1) bekezdés 14. pontja írja elő.



helyzetűek 9,7%-ban vannak jelen az iskolákban. Harmadszor az is láthatóvá vált, hogy az egeri iskolákban kisebb arányokban vannak jelen a hátrányos helyzetű tanulók, mint a gyöngyösiekben, egyetlen kivételtől eltekintve.

A városi iskolák közül magas HH és HHH arányokkal emelkedik ki egy megyeszékhelyi iskola. Az iskola a nem HEFOP szerint innováló csoportba tartozik. A hátrányos helyzetű tanulók ugyan itt is többen vannak, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek, de mint lentebb látni fogjuk az arányszámok, melynek értékei a 39,7 és a 28,6 százalék, közelebb vannak a községi iskolákban megfigyelhető arányokhoz. Ennek egyik oka, hogy a megfelelő iskolai osztályokat nélkülöző települések tanulói a közeli iskolaközpontba járnak, és hogy melyik iskolába pontosan, azt többnyire fenntartói megállapodások rögzítik, ám a szabad iskolaválasztás, amely főként a magasabb státusúak körében reális lehetőség többnyire felülírja a megállapodásokat, azaz a „jobb” iskolába tudják vinni gyerekeiket. Egerhez közel az elmúlt években több iskola is a megszűnéshez került közel, illetve ténylegesen bezárta kapuit. A folyamatok többnyire egyes osztályok, majd a felső tagozat megszűnésével kezdődnek, végül az intézmény bezárásával érnek véget az egyik oldalon. A másik oldalon pedig a tanulói létszám csökkenése és a szelekciós folyamatok erősödésével egyes közeli iskolák az alacsonyabb szociális státusú családok gyerekeit fogadják be. Ez viszont felerősítheti a magasabb státusúak saját beiskolázási körzetből való elvándorlási folyamatait. Mindez odáig vezethet, hogy az iskola szegregált intézménnyé válik. Ezt a folyamatot tudja lassítani a HH és a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók telephelyek közötti arányosabb elosztása. A teljesebb megoldás vélhetően a HH és a HHH gyerekek városi szintű arányos elosztása lenne, főként, ha ez a tanulócsoportok szintjén is megvalósulna.

A községekben a HHH tanulók 42 százalékát adják az ott tanuló gyerekeknek. Azt látjuk még, hogy iskolánként (N=10) 11% és 74,8% között változnak a HHH tanulók arányai. A 11%-os HHH tanulói aránnyal szereplő iskolában (K2) a hátrányos helyzetű (HH) tanulók száma is alacsonynak számít, arányuk az összes tanulók 25,1%-a, ami a községek-re (N=9) jellemző 32,9%-os iskolai átlagos arány alatt található. Így elmondható, hogy ebben az esetben a városokra jellemző tendencia érvényesül mind az alacsonyabb arányszámokban, mind pedig abban, hogy a hátrányos helyzetűek többen vannak az iskolában, mint a halmozottan hátrányos helyzetűek. A település egyébiránt a megyeszékhelyhez közel fekszik (lakosságszáma 3457 fő, tehát a megyében található városok közül háromnál is magasabb),<sup>22</sup> lényegében agglomerációs övezetnek is tekinthető egyfelől, ami az itteni innovációt megelőző öt évben a tanulói létszámcsökkenésben is szerepet játszott. Másfelől persze egy erős hagyományokkal rendelkező faluközösség is, ami igyekszik megővni intézményeit a humánszolgáltatási és közoktatási kínálatok bővítésével.

Egy községi iskola rendelkezik még az átlagnál kissé alacsonyabb hátrányos helyzetű tanulói aránnyal (27,7%), ám itt nem tudjuk a HHH gyerekek létszámát. Azt azonban igen, hogy az iskola (K7) esetében a HEFOP 2.1.1 pályázati programokat megelőző OOIH

---

<sup>22</sup> A lakónépesség számára a KSH 2008-as adatait használom.  
[http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2008/load8\\_1.html](http://www.nepszamlalas.hu/hun/egyeb/hnk2008/load8_1.html) (2009-06-13)

pilot-program egyik bázisintézményéről van szó, tehát túlságosan magas HHH és roma tanulói aránnyal korábban nem volt jellemezhető az intézmény. Van továbbá egy becslési adatunk a 2008/2009-es tanévből a roma tanulók 9%-os arányára. Ezek az adatok inkább azt valószínűsítik, hogy itt is egy „városias” tendenciáról lehet szó mind abban a tekintetben, hogy a HH tanulók többen vannak, mint a HHH gyerekek, mind pedig abban, hogy az arányok értékei három városi iskola alatt maradnak, hasonlóan az előbb bemutatott községi iskolához.

Négy másik községi iskola (K10, K11, K8, K9) esetében figyelhetjük meg, hogy a hátrányos helyzetű tanulók aránya alacsonyabb a településtípus szerinti átlagnál, az értékek 7 és 24 százalék közöttiek, miközben a HHH tanulók aránya 48,4% és 74,8% között van. A tendencia tehát pont fordított, mint a városokban, itt a halmozottan hátrányos helyzetűek száma magasabb, mint a hátrányos helyzetűeké. Az adatok alapján azt is feltételezhetjük, hogy itt szegény és roma tanulói többségű iskolákról van szó. Ezekben az intézményekben nem találkozunk vizsgált HEFOP szerinti innovációkkal, aminek egyik oka lehet az integrációs felkészítéshez köthető pályázatok esetén a túl magas HHH tanuló arány.

Három iskolát (K6, K1, K5) jellemez a községek közül az átlagnál magasabb; 50,6%, 56,1% és 67,4% hátrányos helyzetű tanulói arány, 32,8, 36,4 és 26,5 százalék HHH tanulói arány mellett. Ez a városi tendenciákra annyiban hasonlít, hogy a hátrányos helyzetűek többen vannak az iskolában, mint a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók. Az arányszámok azonban magasak mindkét esetben, tehát itt inkább arról van szó, hogy a szegény gyerekek iskoláival találkozunk. Két iskola közülük a HEFOP 2.1.1, a harmadikként jelzett pedig a HEFOP 3.1.1 szerinti innovációban volt érintett, és most integrációs, illetve képesség-kibontakoztató felkészítést folytatnak.

Két községi iskola (K3, K4) – adataival nem számoltam a hátrányos helyzetű tanulók átlagos arányszámainak kiszámításánál. Mindkét esetben a megadott létszámok alapján számolt arányok az egyes kategóriákban magasnak számítanak. A kategóriák arányszámainak összeadása meghaladja a 100%-ot, ami két esetben állhat elő. Az egyik az adminisztrációs hiba esete, a másik eset meg az „elvileg” (hiszen ki nem gondolná azt, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló hátrányos helyzetű tanuló is egyben) mindkét kategóriába tartozók, gyakorlatilag mindkét kategóriacsoportban való szerepeltetéséből adódik. Az első eset elvileg elképzelhető ott, ahol 101%-os összesített aránnyal találkozhatunk, ám sokkal inkább valószínűsíthető ott is, hogy a HHH tanulókat a HH tanulókhoz is hozzáadták. Ha abból indulunk ki, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók számára vonatkozó adatok pontosak, mert van szülői nyilatkozat, akkor elvégezhető itt is a számítás. Ennek eredménye 20 és 25,4 százalékos HH tanulói arányt mutat az iskolákban. Az arányok értékeivel újra számolva, a községi iskolák esetében 31%-os módosult átlagos hátrányos helyzetű tanulói aránnyal kalkulálhatunk, ami nem befolyásolja az eddigi megállapításokat. Ugyanakkor ez egyben azt is jelenti, hogy ezek az iskolák is a községi átlagnál alacsonyabb hátrányos helyzetű tanulói létszámmal rendelkeznek, miközben a HHH tanulók aránya 40,5 és 64,6 százalék. A tendencia a korábban bemutatott négy községi iskolára emlékeztet, azaz mintha itt is a szegény és roma gyerekek iskoláiról lenne szó. Van azonban egy lényeges különbség. Az alacsonyabb HHH aránnyal jellemezhető

iskola esetében nem beszélhetünk roma többségű iskoláról, bár az is látszik, hogy ide is többségében a szegény családok gyerekei járnak. Ez az intézmény a HEFOP 2.1.1 intézkedéshez kapcsolódó pályázat egyik konzorciumi partnere volt és jelenleg is folytat integrációs felkészítést. A másik iskola mind pedagógus szakmai, mind felsőoktatási – kutatói körökben közismerten roma tanulói többségű iskola, számos pedagógiai innovációt folytató és a HEFOP 3.1.1 szerinti kompetencia alapú oktatást is bevezető intézmény azon a településen, ahol a lakosság 13,6 százaléka a cigány etnikumhoz tartozónak vallotta magát a 2001. évi census alapján. Az egri kistérségben a census adatai szerint csak egy településen látunk magasabb arányszámot (22,1%) a cigány lakosság arányát nézve. Az ottani iskola viszont megszűnt, és a településen élő hátrányos helyzetű és roma gyerekek egy része éppen a korábban jellemzett, legmagasabb HHH tanulói arányt mutató egri városi iskolába jár.

Ha a 2. mellékletben szereplő tábla adatait nézzük, az alábbi megállapításokat tehetjük, kisebb számítások segítségével. Az organikus okokra visszavezethető sajátos nevelési igényű tanulók (SNI a) számaránya három községi iskolában, ahol a HHH gyerekek aránya is magas, haladja meg a 10%-ot. Közülük a legmagasabb arányszám a 13,2 százalékot éri el a K10-es kóddal jelölt iskolában, ami a hevesi kistérségben található. A K4 és K9 kódokkal jelölt iskolákban ezek az arányok: 11,25 és 10,5 százalék. A 7 és 10 százalék közötti értéket veszi fel a K6-os (7,2%) és K11-es (8,2%) iskola, valamint 4 és 5 százalék közötti értékekkel találkozunk a K3-as (4,8%) és első városi iskolaként a G3 kódú iskola (4,3%) esetében. A K5-ös iskolában 3,9%-os az SNI a arány. A többi iskola esetében 3,73 százalék alatt maradnak az értékek, vagyis az intézményi átlagos százalékérték alatt. Ugyanakkor az összes tanulói létszámhoz (N=7910) viszonyított SNI a (N=221) arány a 2,8%-ot éri el, míg az SNI b (N=179) arány a 2,3 százalékot az általános iskolások körében.

Az SNI b, azaz a nem organikus okokra visszavezethetően sajátos nevelési igényű tanulók létszámaival együtt számolva, az arányok kilenc iskolában, közöttük hat roma tanulói többségűnek tartott, és három, ötven és huszonöt százalék közötti értékekre becsült roma tanulói aránnyal rendelkező intézményben haladja meg a 7%-os országos átlagot.<sup>23</sup> Ez a hét százalékos SNI arány az általános iskolás tanulók teljes létszámában a 2005/2006-os tanévben mutatkozott meg az OM Utolsó Padból Program adatai szerint. (Bernáth – Zolnay 2009)

Az eddigieket összegezve elmondható, hogy jelentős különbségek jellemzik a városi és a községi iskolákat a számadatokból kalkulált arányokat tekintve. A fálvak, nagyközségek iskolái a szegényebb társadalmi csoportok gyerekeinek iskolái. Ezek között találunk négy iskolát, s plusz egyet (K7) valószínűsíthetően idetartozónak vélhetünk, amelyekben kevesebb a halmozottan hátrányos helyzetű tanuló, mint a hátrányos helyzetű. Ennyiben a városi végső mintavételi egységekre jellemző tendenciát mutatnak, HH és

---

<sup>23</sup> A következő kódok és arányok mutatják az egyes iskolákhoz tartozó SNI a és b kategória szerinti összevont tanulói arányokat; G3-9,1%, K8-9,4%, K6-9,7%, K5-11,3%, K3-11,4%, K9-14,1%, K11-14,3%, K4-16,4%, K10-20,2%

HHH tanulóarányaik azonban mindkét kategória esetén magasabbak a városi átlagoknál. Egy iskola közülük (K5) nagyon magas hátrányos helyzetű arányszámmal, a magántanulók nagy számával, a működtetett cigány kulturális kisebbségi oktatással, valamint a későbbiekben még értékelendően a roma tanulók számarányára vonatkozó magas becslési értékkel jellemezhető. Vagyis ezek alapján az eddigi öt intézményből, négy községi iskoláról mondhatjuk el, hogy nem roma többségű. További adatokból az is látszik, hogy egy intézményben alacsonyabb a HHH tanulók aránya 41%-nál. Így, bár ennél a „városi minta” jelleg megtört, hiszen a HH tanulók vannak kevesebben, szintén nem beszélhetünk roma többségű iskoláról, amit a roma tanulók számára vonatkozó ötven százalékos becslési arány is megerősít. A nem roma többségű iskoláknál, számszerűen tehát öt iskoláról van szó, egyben van biztosan és egyben valószínűsíthetően 37% alatt a rendszeres gyermekvédelmi kedvezményre jogosultak aránya, ami arra utal, hogy ezen indikátor szerint csak ezekbe a községi intézményekbe járnak nem szegény gyerekek nagyobb létszámban, mint a szegények. *Vagyis a tizenegy községi iskolából kilencben a szegények gyerekei vannak többen.* A községi iskolák közül vélhetően *hat oktatási intézménybe roma tanulók járnak magasabb számarányban, mint a nem romák.* Ezek között egy iskolában 48,4% a HHH arány, van cigány kulturális kisebbségi oktatás, és a becslés alapján a roma tanulók többen járnak az iskolába. A vélhetően roma tanulói többségű iskolákból öt intézményben folyik cigány kulturális kisebbségi oktatás. Közülük kettőben „hefopos” innováció is zajlott.

Innovációs csoportok szerint nézve elmondható, hogy a tizenegy városi intézményből nyolc HEFOP szerinti innovációkat is folytatott, három pedig hagyományosakat. Ez utóbbiak Egerben található iskolák. Az egri „hefopos” csoportra a kompetenciaalapú oktatáshoz kötődő innovációk a jellemzők, míg Gyöngyösön valamennyi iskolára a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációjával kapcsolatos innováció, illetve három intézménynél még a kompetencia alapú oktatással összefüggő innováció is. A községi iskolák közül hét iskola volt érintett a HEFOP szerinti innovációkban, illetve a pilot programokban. Négy intézményben a kompetencia alapú oktatással, és ugyancsak négyben az integrációhoz kapcsolódó innovációkkal találkozhatunk. Vagyis itt egy iskola kapcsolódott mindkettőhöz.

A hagyományos innovációkat folytatók csoportjában találunk három városi – itt van a legmagasabb HH és HHH arányt mutató városi iskola is – és négy községi intézményt. A községi iskolákat ebben a csoportban a roma tanulói többség jellemzi.

### **7.1.2. Működő pedagógiai programok**

Az alábbiakban a működő osztályokat, programokat tekintem át, valamint a szülői igényeknek megfelelni szándékozó tantervi változtatásokat. A vizsgálatba vont végső min-taveteli egységekben mind a huszonkettőben működik általános iskola 1-8 osztályig. Ez természetesen az előzetes adatoknak megfelelően ismert tény volt.

Kompetencia alapú oktatást 12 iskolában jelöltek meg az igazgatók, kettő közülük nem folytatott vizsgált HEFOP szerinti innovációt, viszont közoktatási infrastruktúrafejlesztéssel kapcsolatosat igen, melynek következtében a TÁMOP - 3.1.4 pályázat keretében

vezethetik be ezt az innovációt. Az utóbbi két iskola a megyeszékhelyen található 500, illetve 796 fős tanulói létszámmal.

Tagozatos osztály 10 iskolában működik, melyek közül csak 3 intézmény nem folytatott HEFOP szerinti innovációt. A fennmaradó hét iskolából kettőben viszont integrációs felkészítés is van, egyben képesség-kibontakoztató felkészítés is. Tagozatos osztályokat 9 városi iskola működtet. Egy községi iskolában találunk tagozatos osztályt, és egy másikban tehetséggondozó osztályt.

Integrációs felkészítést 6 iskolában említene a vezetők, többségük a HEFOP 2.1.1 intézkedésekhez tartozó innovációk részese volt, míg egy intézmény a kompetencia alapú oktatásban a HEFOP 3.1.1 intézkedéshez köthetően volt érintett. Ezen intézmények közül egy városi iskola alapfokú táncművészeti képzést, egy másik pedig sport kerettantervű képzést is biztosít. Míg a tagozatos osztályok közül a sport és a művészeti talán jobban elképzelhetően összhangban tartható az integrációs célokkal, addig a magyar – angol kéttannyelvű oktatás kevésbé.

Cigány kulturális kisebbségi oktatást 5 iskola végez, és közülük kettőnél HEFOP szerinti kompetencia alapú oktatás is megfigyelhető. Egy iskolában ezek közül eltérő tantervű osztályt jelölnek meg, négy iskolában integrált eltérő tantervű oktatás van, míg emellett egyben eltérő tantervű osztály is található.

Az elmúlt öt évben 12 iskolában történt a szülői igényeknek megfelelni kívánó változtatás a helyi tantervben (vö. 5. és 6. sz. táblázatok).

**5. táblázat: Szülői igényeknek megfelelni kívánó változtatások a helyi tantervben innovációs csoportok szerint**

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	tanterv-változtatás		tanterv-változtatás	
	Count	%	Count	%
igen	9	60,0%	3	42,9%
nem	6	40,0%	4	57,1%

**6. táblázat: Szülői igényeknek megfelelni kívánó változtatások a helyi tantervben település típus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	tanterv-változtatás		tanterv-változtatás	
	Count	%	Count	%
igen	4	36,4%	8	72,7%
nem	7	63,6%	3	27,3%

Ezek alapján azt mondhatjuk, hogy a „hefopos” és a városi iskolák nagyobb arányban próbáltak a szülői igényeknek megfelelni tantervi változtatásokon keresztül az elmúlt öt évben. Ha a változtatások irányait nézzük, szembevető lesz, hogy öt városi iskola – közülük egy egri, mely a hagyományos innovációs csoportba tartozik – emelt szintű tantárgyi oktatást vezetett be. Egy iskola az emelt szintű tantárgyi oktatáson kívül a kéttannyelvű

oktatást is elindította, míg egy másik iskola pedig még az idegen nyelv oktatását a bevezető szakaszban. Ugyancsak két változtatást láthatunk a K8-as iskolánál, ahol szintén a kéttannyelvű oktatás került bevezetésre, ám még ezt megelőzően a Lépésről Lépésre Gyermekközpontú Pedagógiai Program is. A hátrányos helyzetű tanulókat nagyobb számban oktató városi iskolában (E5) az idegen nyelv és a számítástechnika került bevezetésre a kezdő szakaszban. További négy iskola, köztük egy városi, az idegen nyelv oktatását kezdte el a kezdő szakasztól. Egy megyeszékhelyi intézményben pedig jelölték, hogy a nivócsoportos oktatásról felső tagozatban visszatértek a heterogén csoportokra. Hozzátehetjük az eddigiekhez, hogy integrációs célokat csak az E1 és a K8 iskola tantervi változtatásainál látunk megjelenni.

Összegzően az oktatási szolgáltatásokról és a programok elmondható, hogy sokféle kínálatot jelenítenek meg az intézmények és többféle gyermekcsoport oktatási igényeit igyekeznek kielégíteni. Az ezen a területen nagyobb változatosságot felmutató iskolák *növelni igyekeznek, vagy legalább fenntartani a tanulói létszámokat.*

### 7.1.3. Tanulói létszámok – változási irányok

A létszám adatok megadása mellett arra kértem az intézményvezetőket, hogy becsüljék meg a roma tanulók arányát, illetve arra is, hogy az elmúlt öt év adatai alapján jelöljék a tanulók és az egyes tanulói népességcsoportok létszám arányának alakulását (3. számú melléklet). Nem kaphatunk pontos adatokat sem az első, sem pedig a második esetben, de nem is volt célom ezekhez hozzájutni. A roma gyerekek létszámaránya és ezen adatok változása az egyes intézményekben is a minősítő társadalmi környezet ítélete, kategorizálása alapján jöhet létre elsődlegesen. Azt is mondhatjuk, hogy a személy a környezet kategorizálása alapján válik romává a társadalmi kapcsolatokban - és nem az öndefiníció alapján -, amely kapcsolatok kedvező és kedvezőtlen hatással egyaránt lehetnek rá.

Az iskolák tanulói létszámainak alakulásából látjuk, hogy a városi iskolákból hatban növekedett a tanulói létszám, kettőben stagnált, háromban pedig csökkent. Azt is elmondhatjuk, hogy a megyeszékhelyen érezhető a növekedési tendencia, ami annak következtében állt elő, hogy a vonzáskörzetben bezártak iskolákat. Gyöngyös környékéről szintén járnak be gyerekek a városba, de úgy tűnik nem olyan mértékben, hogy városi szinten növekedési tendenciáról számolnának be a vezetők.

A községek közül négyben növekedett, háromban stagnált, háromban csökkent a tanulói létszám, egy iskolából pedig nem kaptam adatot. A növekedésről beszámolóik közül két iskolában a roma tanulók növekvő arányát jelzik, míg kettőben a roma tanulói arány stagnálását. Változatlan létszámok mellett két iskolában a roma tanulók aránya emelkedett, egyben nem változott. Csökkenő tanulói létszámok mellett három iskolában növekvő roma tanulói arányról számolnak be a vezetők.

A vezetőktől kapott válaszok, egy kivételtől eltekintve, tartalmazták a roma tanulók arányára szóló becslést az aktuális és az utóbbi öt év távlatában egyaránt. Egy vezető elzárkózott becslést adatok megadásától is. Összesen így 11 iskola esetében látjuk, hogy növekvő arányt mutat a roma tanulókra adott becslés. Ezekből hat intézményben folytattak

hefopos innovációt és kettő közülük városban található, míg ötben hagyományos innovációkat láthatunk és egy ezekből városi iskola.

A becslések alapján hat roma tanulói többségű községi iskoláról beszélhetünk, amelyekben az utóbbi öt évben, egy kivételtől eltekintve, növekedett a roma tanulói létszámarány. A becslések más mutatókkal összecsengenek, ahogyan ezt korábban bemutattam. Ugyanakkor ezek kiemelt fontosságú indikátorok, melyek a környezeti kategorizációt is megmutatják.

A nem roma tanulói többségű községi iskolák közül háromban növekszik a roma tanulók aránya. Mindhárom iskola érintett volt a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrációs oktatásában a HEFOP 2.1.1 intézkedéshez kapcsolódó pályázatok révén. Két iskolában a roma tanulók aránya 42 és 50 százalékra becsült, valamint a HH és HHH tanulók aránya is nő. Az adatok egyben azt is mutatják, hogy a demográfiai és a tanulói elvándorlási folyamatok következményeiként, az egyre növekvő roma tanulói arányt, s végül az intézmények szegregálódását csak pedagógiai innovációval nehéz vagy lényegében lehetetlen megállítani.

A városi iskolák közül két gyöngyösi iskolában növekedett a roma tanulók létszáma, míg egy intézményben nem változott, és egy helyről nincsenek adataink. A becslési érték egy iskolában éri el a 25%-ot, és öt év távlatában növekedési tendenciát állapítanak meg. Egerben hét iskolából hatban nem változott a roma tanulók számaránya az elmúlt években. Ezek közül háromban nincsenek is roma tanulók, míg egyben 1% lehet az arányuk. Két másik iskolában 8 és 14 százalék a becslési arány. Egy iskolában 25%-ot ér el a roma tanulók becsült aránya, és itt látható szintén növekedési tendencia. A gyöngyösi és az egri 25%-os értékkel szereplő és egyaránt növekedési tendenciát mutató intézmények között azonban van két alapvető különbség; a gyöngyösi iskolában a HHH tanulók számaránya 19,3%, míg az egriben 28,6%, továbbá a hátrányos helyzetűek arányaiban 5,1% ponttal magasabb értéket mutat az egri intézmény. Ezek arra utalhatnak, hogy Gyöngyösön vagy felülbecsülik a roma tanulók arányát, vagy pedig jobb szociális státusú, magasabb iskolai végzettségű roma szülők találhatók a családi háttérben, mint az egri iskolában, ahol a HHH arány alá becsülik a roma tanulók számarányát. További érdekessége a történetnek, hogy az egri iskolában csökken a tanulói létszám, míg a gyöngyösiiben nem változik. A hátrányos helyzetűek és a HHH tanulók száma sem változott az utóbbiban, ám az egri intézményben mindkét kategóriában növekedtek számaik. A kéttannyelvű oktatás bevezetése a gyöngyösi iskolában ennek tükrében leginkább az etnikai arányok megőrzését szolgálhatja, s ezen keresztül a tanulói létszám megtartását, mintsem elsődlegesen a tanulók beiskolázása iránti erőfeszítéseket a létszám növelése érdekében. Vagyis nem akarják elveszíteni a nem roma és /vagy a magasabb szocio - ökonomiai státusú tanulókat.

Az elmúlt öt évben az SNI tanulók aránya sehol sem növekedett. A roma többségűnek tekinthető iskolákban egy helyen nem változott a sajátos nevelési igényű gyerekek aránya, míg öt másik intézményben csökkent az arányuk. A városi iskolák közül négy egri iskolában nem változott az SNI gyerekek aránya. Ezekben az iskolákban az SNI a és SNI b tanulók összesen húszan voltak a 2008/2009-es tanévben, míg ugyanezen iskolák tanulói létszáma elérte a 2616 főt. A többi városi intézményből mindenhol csökkenésről számoltak

be a vezetők. Bernáth Gábor és Zolnay János<sup>24</sup> által használt adatok azt mutatják, hogy országos szinten a sajátos nevelési igényű tanulók számaránya a 2001/2002-es tanévtől a 2005/2006-os tanévig folyamatosan emelkedett. (Bernáth - Zolnay 2009) A vezetői jelzésekből viszont arra következtethetünk, hogy az elmúlt három tanévben valószínűsíthetően csökkenés történt, ha nem is országosan, de a vizsgált területen nagy valószínűséggel. E mögött a kategorizálás módszerének és a kategorizálás folyamatának megváltozása is sejthető, de jelen vizsgálat keretében erre nem kerestem pontosabb hipotéziseket és válaszokat sem.

#### **7.1.4. Az iskola eredményességének néhány aspektusa**

Az iskolák oktatási eredményességével és erőforrásaik növelésével összefüggésbe hozható adatokhoz a kérdőív 7., 9. és 13. kérdéseivel reméltem hozzájutni.

Az egyébként szűkös erőforrások okozta hiányok pótlására vagy a rendelkezésre álló erőforrások növelésére az intézmények fontos pályázati tevékenységet fejtenek ki. Ebbe kívántam betekinteni a 13. kérdésen keresztül, melyben kértem, hogy az utóbbi öt év két legjelentősebb pályázatát nevezzék meg. A válaszokból, nem meglepő módon, az látható, hogy a hefopos csoportba tartozó intézményeknél mindenhol kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a HEFOP 2.1.1 és a 3.1.1 intézkedésekhez kapcsolódó elnyert pályázatoknak, és első helyen említik ezeket. Négy iskola mindkét helyen a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programhoz tartozó pályázatot jelölt meg. A községi iskolák közül egy tartozik ide, egy másik pedig a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Programhoz (TIOP 1.1.1) kapcsolódó pályázaton nyert.

A hagyományos innovációs csoportnál négy intézményben – részben a Nemzeti Iskolafelújítási Programban – iskolafelújítási pályázattal, kettőben PHARE – pályázatokkal (IKT fejlesztéshez és romaintegrációhoz kapcsolódókkal), egyben az Országos Foglalkoztatási Közalapítvány (OFA) Romakoordinátor képzés és alkalmazás pályázatával, továbbá Comenius projektekkel és IKT eszköz pályázattal találkozunk az említések között. Ugyancsak országos jelentőségű pályázatokat jelölnek meg még két városi és egy községi iskolában. A városi iskolák a Társadalmi Infrastruktúra Operatív Programhoz tartozóan a pedagógiai módszertani reformot támogató informatikai infrastruktúra fejlesztésére nyertek pályázati támogatást, míg a K10-es iskola a Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) 1.4.1 intézkedés „Alternatív munkaerő-piaci programok” támogatására szóló kiírásban nyert. A nyertes pályázatokat áttekintve két kijelentést tehetünk. Egyszer, hogy a hagyományos csoportba tartozó intézmények pályázati aktivitása nem tekinthető alacsonyabb intenzitásúnak, másodsor, hogy a nem hefopos innovációkat folytató iskolák is jelentős erőforrásokhoz jutottak nyertes pályázataik révén. Az így megszerzett erőforrások nem egy esetben kiválthatják a pedagógiai eszközrendszer megújítását szolgáló innovációk beindulását, még ha eredendően nem is ez a fő innovációs cél (4. számú melléklet).

---

<sup>24</sup> Bernáth Gábor – Zolnay János (2009): Pluszpénzekkel támogatott szegregáció – adatok magyarországi Fogyatékosok minőségéről. <http://romalap.eu/pluszpenzekkel-tamogatott-szegregacio-adatok-magyarorszagi-fogyatekossa-minositesrol.html> (2010-01-11)



Az eredményes oktatás egy-egy oldaláról mutatnak képet a tanulmányi verseny-eredmények helyezései, a végzősök közül az érettségit adó képzésben továbbtanulók számaránya, valamint a leginkább összehasonlításra alkalmas módon, az országos kompetenciamérések adatai. A kérdőívben arra kértem a vezetőket, hogy az elmúlt tanévré és a jelenlegire vonatkozóan adják meg az országos versenyeken elért első tíz és a megyei versenyeken elért első öt helyezések számát. Az országos versenyeredmények azt mutatják, hogy a nagyobb létszámú városi iskolákból többen szereznek jobb helyezést, mint a kisebb létszámú községi intézményekből. Innovációs csoportok szerint nem látszik drasztikus különbség, annak ellenére, hogy a hagyományos csoportot csak hét intézmény képviseli.

**7-8. táblázat: Tanulmányi versenyeredmények – innovációs csoport és településtípus szerint<sup>25</sup>**

	csoport			település típusa	
	HEFOP	egyéb csoport		község	város
	országos tanulmányi verseny 1-10 helyezés	országos tanulmányi verseny 1-10 helyezés		országos tanulmányi verseny 1-10 helyezés	országos tanulmányi verseny 1-10 helyezés
	Count	Count		Count	Count
,00	6	1	,00	4	3
1,00	3	2	1,00	3	2
3,00	1	1	3,00		2
5,00		1	5,00	1	
7,00	1		7,00	1	
8,00		1	8,00		1
9,00	1		9,00	1	
15,00	1		15,00		1
21,00		1	21,00		1
22,00	1		22,00		1

Vagyis a hagyományos innovációkat folytató intézményekből 39, míg a HEFOP szerint innoválókból 59 első tíz helyezést jelentettek, tehát hússzal többet. A városokból viszont 50 helyezéssel adtak meg többet, mint a községekből. Számszerűen 24 községi első tíz hellyel szemben 74 városi első tíz helyezést látunk. A tanulmányi versenyeken kívül hasonló a helyzet a művészeti és a sportversenyek esetében is. Ezekben 11 községi első tíz helyezéssel szemben 92 városi első tíz helyezés áll. – Ezek összesen, községi és városi iskolákra bontva, átlagosan 3,18, illetve 15,1 első tíz helyezést jelentenek. Tovább számolva az 501 fős városi és a 218 fős községi átlagos tanulói létszámmal, kiderül, hogy a városi iskolák átlagos létszáma közel ötször (4,75-ször) annyi. – A kisebb szűrést jelentő megyei versenyeken a tendenciák ugyanezek, csak számosságban több jó helyezést látunk mind a községi, mind a városi iskolák esetében (5. és 6. számú mellékletek).

<sup>25</sup> A táblák első oszlopaiiban az elért 1-10 helyezések számát látjuk, azaz például azt, hogy egy hefopos (és városi) iskola 22 db 1-10 helyet ért el tanulóiival.

Az előző tanévben végzett nyolcadikosok és az érettségít adó képzésben továbbtanulók számából (2. számú melléklet) állapíthatjuk meg a lentebb bemutatandó arányokat. Ott, ahol eleve kisebb létszámúak a végzős évfolyamok, az egyéni különbségek jelentősebben befolyásolhatják az évfolyamok közötti továbbtanulási arányokat, azáltal, ahogy a korosztályok között már eleve a beiskolázáskor is lehetnek nagyobb különbségek a véletlenek következtében. Igaz, ezek a különbségek hosszabb időtávot figyelembe véve kiegyenlítődhetnek. Ugyanakkor azt nem feltételezhetjük, hogy a korosztályok nagymérvű heterogenitással lennének jellemezhetők, hiszen a megelőző adataink ezt nem támogatják, annak ellenére, hogy találkoztunk heterogénebb városi iskolákkal is. Végzős soron arról van szó, hogy a beiskolázási körzet, pontosabban az iskola rekrutációs bázisának demográfiai, szocio-ökonomiai státus jellemzői és a képességek eloszlásának jellemzői, valamint az iskolai tényezők és a középiskolai szelekciós mechanizmus együttesen hatnak az érettségít adó középfokon való továbbtanulásra. Ezért a továbbtanulási arány csak fenntartásokkal használható a tanulók iskolai eredményességének és az eredményes iskolai oktató-nevelő munkának a bemutatására.

Mindenesetre, ha megnézzük az adatokat, akkor azt látjuk, hogy a nagyobb tanulói létszámokat (500 fő fölött) mutató intézményekben 75 főnél nagyobb végzős létszámok esetén a szóban forgó továbbtanulási arányok 87% fölöttiek. Mondani sem nagyon kell, hogy három megyeszékhelyi és egy gyöngyösi iskoláról van szó. Szintén két megyeszékhelyi telephelyen látunk még 80% fölötti arányokat. Az egyik 100%-kal szerepel, a másik 80,4%-kal. Végzős létszámaik alapján nagyságrendileg két községi iskolával is és egy megyeszékhelyivel is összevethetők lennének. A 100%-os arányt mutatónál az egyéb jellemzők, mint a roma gyerekek becsült aránya, valamint a HH és HHH tanulók számított aránya, azt mutatják, hogy kevésbé heterogén társadalmi háttérű gyerekek járnak oda, mint a másik intézménybe. A másik iskoláról viszont tudjuk, hogy az utóbbi hat évben vált egyre heterogénebbé a tanulók társadalmi összetétele. Továbbmenve a harmadik megyeszékhelyi iskola adataira, azt látjuk, hogy a 65,2%-os továbbtanulási aránnyal az összes adatot megadó városi iskola közül az utolsó helyen áll. Az egyéb jellemzők alapján a tanulói társadalom heterogenitása egy mutató tekintetében tér el nagyobb mértékben, mint a 100%-os aránnyal jellemzett iskoláé, ez pedig a roma tanulók becsült aránya. Ez itt 14% szemben a 8%-kal. Az utolsó előtti helyen álló városi iskola aránya 66,7%, ami mögött a gyöngyösi iskolákra általában is jellemző nagyobb heterogenitást túllépő arányokat láthatunk.

Vagyis úgy tűnik, hogy a nagyobb heterogenitással együtt jár a nem annyira kedvező továbbtanulási arányszám a városi intézményeknél. A községi iskoláknál más a helyzet. A legalacsonyabb két arányt az integrált eltérő tantervű oktatást is folytató, roma tanulói többségű iskolák mutatják. Ugyanakkor a három legmagasabb arányt mutató iskola között kettőben (K2, K6), nincs eltérő tantervű oktatás, természetesen SNI tanulóik azért vannak, és nem tekinthetők roma többségűeknek sem. Azaz községi szinten etnikai szempontból is heterogénnek számíthatnak. A jobb arányt (69,6%) mutató K6-os iskolában viszont többen vannak a szegények. A harmadik iskolában, a K10-esben azonban van eltérő tantervű osztály, és alapvetően szegény és roma gyerekek járnak oda, azaz homogénebbnek tűnik az iskola társadalma. A továbbtanulási arány itt a 74,3%-ot éri el, ami városi szintűnek vehető.

tő, ráadásul a kisebb létszámú városi végzős osztályokat idéző létszám mellett. Némi magyarázatot adhat az a feltételezés, hogy a Heves városi, vagy egyéb közelebbi, könnyen elérhető középiskolák alacsonyabb szelekciós nyomást fejtenek ki, mint az egriek vagy a gyöngyösiei, és könnyebben befogadják az innen érkező fiatalokat. Igen ám, de azt nem tudjuk, hogy ténylegesen ezekbe az iskolákba jelentkeztek-e a végzősök. Mint ahogyan azt sem tudjuk, hogy a nem túl távoli K5 iskolából a fiatalok hová jelentkezhettek. Sőt azt sem, hogy milyen aspirációkkal rendelkeztek a két település iskoláinak végzősei. Annyit látunk, hogy az utóbbiakat a hasonló földrajzi elhelyezkedés és demográfiai jellemzők mellett, de nyilván különböző iskolai hatások mellett, kisebb arányban vették fel. Az okokat természetesen iskolai esettanulmányok keretében lehetne feltárni.

Összességként két dolgot kell kiemelni. Az első, hogy *innovációs csoporthoz kapcsolt megkülönböztetés szerint*, a hátrányos helyzetű tanulók érettségít adó képzésben való továbbtanulási arányaiban a rendelkezésre álló és a számított adatok alapján *szignifikáns különbséget nem lehet kimutatni*. A második az, hogy leírhatónak tűnik a tendencia, miszerint *a városoknál megfigyeltekkel szemben a községekben a nagyobb társadalmi és etnikai heterogenitás jár együtt a jobb továbbtanulási arányokkal*. A homogenitás itt, mivel az homogén hátrányos társadalmi helyzetet mutat, a gyengébb továbbtanulási eredmények záloga. Természetesen e tendencia háttérében ugyanazt a magyarázatot lehet kifejteni. A pedagógiai szelekció, mint társadalmi szelekció, valamint az alkalmazott pedagógia hatásainak működését. Ennek egyik következményeként a hátrányos helyzetű társadalmi rétegek gyerekeinek kevesebb esélyük van az érettségít adó képzésekbe való bejutásra is, nemhogy az érettségi megszerzésére, mint kedvezőbb helyzetű társaiknak. Mindez a középfokon lezajlott oktatási expanzió ellenére van így.

Adataink alapján tehát, minél homogénebben hátrányos helyzetű az iskola társadalma, annál gyengébbek a továbbtanulási arányok. Minél homogénebben előnyös helyzetűek járnak az intézménybe, annál jobbak az arányok. A nagyobb heterogenitást mutató községi iskolák jobb továbbtanulási eredményei pedig azt sugallják, hogy azokban a hátrányos helyzetűeknek kedvez az iskolai heterogenitás. A heterogénebb tanulói összetételű városi iskolák esetében, viszont az lehet a további kérdés, hogy miért gyengébbek az arányok a homogénebben előnyös helyzetű tanulói összetétellel jellemezhető iskolákkal összevetve. Ennek vizsgálatára azonban jelen kutatás keretében nem vállalkoztam. Minden esetre a „felszíni” jelenségekhez kapcsolódó kérdés most az lehet számunkra, hogy hogyan alakul ki az iskola homogén társadalmi háttére? A válasz kettős, s azt mutatja, hogy egyfelől az elvándorlás folyamatainak, másfelől a szelekciós mechanizmus működésének köszönhetően alakul így. Ebből következően, ha például a hátrányos helyzetű homogenitást akarjuk csökkenteni a községi iskolák tanulói társadalmában, a lehetséges megoldások nem lehetnek csak oktatásügyi, még akkor sem, ha tudjuk, hogy a negatív következmények a minőségi oktatással és a méltányos pedagógiával enyhíthetők lennének. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a nem oktatási (társadalmi-gazdasági) megoldások keresése nem jelenthet felmentést sem az oktatásügyi, sem pedig a pedagógiai válaszadás felelőssége alól.

### 7.1.5. Eredményesség az OKM adatok alapján

Az eredményes oktatással kapcsolatos leginkább összehasonlítható adatokat a kompetenciamérések szolgáltatnak. Az ezzel kapcsolatos adatokat megkértem a vezetőktől a kérdőív 9. kérdésében. – Az elsődleges mintaválasztási egységek kiválasztásának és a kérdőív szerkesztésének időszakában 2008 őszén és telén az Országos Kompetenciamérés (OKM) adatbázisból teljesen nyilvánosan csak a 2007. évi adatok voltak elérhetők.

A válaszadással azonban voltak problémák. Lényegében teljes körűen csak három intézményből kaptam meg az adatokat. A problémák abban ragadhatók meg, hogy többségében (19 intézményből) hiányosan, vagy (három iskola esetében) egyáltalán nem kaptam adatokat. A beérkezett válaszok alapján a vezetők általában a méréseken elért saját intézményi pontokkal és az országos adatokkal, átlagokkal, esetleg a települési átlagokkal és a saját eredmények arányaival voltak tisztában, mind a szövegértés, mind a matematikai kompetencia terén. A hozzáadott pedagógiai értékekről viszont nagyon kevés információt láthatunk, még az azt követő lekérdezések esetében is, amikor már a nyilvánosság számára is elérhetővé váltak a kompetenciamérések eredményei.<sup>26</sup>

A helyzet kiegyensúlyozására egy megoldás tűnt kézenfekvőnek. Nevezetesen az, hogy a központi adatbázisokból magam fogom feldolgozni a kompetenciamérések eredményeit az érintett telephelyek esetében. Ennek megfelelően megkerestem a 2006-os mérésig visszamenőleg elérhető hatodik és nyolcadik évfolyamos adatokat, tehát összesen nyolc mérés adatait. Egy kivételtől eltekintve, minden iskolához, mind a nyolc méréshez tartozóan találunk adatokat. Kivételt csak a 2007-es mérés nyolcadik évfolyamos matematika és szövegértés területein végzett mérések jelentenek. Az adatbázisban történt keresés alapján a mérések tényleges pontszámait, az országos átlagokat településtípus szerint, a típus szerinti elvárt eredményt, majd az ebből számolt hozzáadott pedagógiai érték változókat beszerkesztettem az adatfájlba, majd ezt követően tudtam az adatokat rögzíteni és feldolgozni.

A 2006-os mérés során családi háttérindex számításokkal nem találkozunk, adataink a 8. évfolyamon mért matematikai és szövegértési kompetenciákra vonatkoznak. A matematikai kompetencia mérési eredményei azt mutatják, hogy a településtípus szerinti átlag fölött szerepel 21 iskolából tizenegy (7. számú melléklet). Innovációs csoport szerinti bontásban ez azt jelenti, hogy a hagyományos vagy egyéb innovációs csoportból hat intézményből három esetben látunk a település típusa szerinti átlagoknál magasabb pontszámokat. Tizenöt HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmény közül pedig nyolcnál látjuk az átlagoknál magasabb pontszámokat (8. számú melléklet). Település szerinti bontásban a községi tizenegy telephely közül ötben, a városiaknál pedig tízből hatban látunk az átlagoknál magasabb pontértékeket.

Amikor az Országos Kompetenciamérés adataival dolgozunk, tudnunk kell, hogy a telephelyi jelentések tovább differenciálják a településtípusokat, tehát kis községi, közepes községi, nagy községi, vagy városi, nagyobb városi, megyeszékhelyi és budapesti telephe-

<sup>26</sup> 2009. március 16-án az Oktatási és Kulturális Minisztérium a mérések eredményeit elérhetővé tette a honlapján.

lyi átlagokkal tudjuk összehasonlítani az adott telephelyen elért értéket. A saját kutatási adatbázisomban a település típusa szerinti átlagok is ennek megfelelően szerepelnek. Így például amikor azt állapítjuk meg, hogy hat városi telephely közül öt egri iskolában magasabb a település szerinti átlagnál a mérési eredmény, akkor itt a megyeszékhelyi magasabb átlagokhoz mérten igaz az állítás, nem pusztán a városi átlagokhoz viszonyítva (9. számú melléklet).

A 2006-os, a szövegértési kompetenciára gyűjtött, szintén a nyolcadik évfolyamon mért adatok megmutatják, hogy 10 iskolában magasabbak a pontszámok az átlagnál (10. számú melléklet). Hat hagyományos innovációs csoportba sorolt intézményből kettőnél haladják meg az értékek az átlagot, ugyanakkor tizenötből nyolc „hefopos” telephelyen látjuk ezt. Tehát, míg az előzőnél a telephelyek harmada, addig itt több mint a fele ért el az átlagnál jobb eredményt. Községi és városi bontásban tizenegyből négyben, illetve tízből hat iskolában figyelhető meg a település szerinti átlagoknál magasabb pontérték (11. számú melléklet).

Az adatok alapján elmondható, hogy a 2006-os mérés eredményeinél a hefopos mintavételi egységekben kicsivel látunk jobb eredmény *arányokat* a matematikai kompetencia területen, mint a hagyományos csoportba tartozóknál. A szövegértés területén már más a helyzet, a hefopos csoportba tartozók fölénye jelentősnek látszik. A település típusa szerint nézve viszont a matematikai területen és a szövegértés területén a városi iskolák előnye tűnik szembe, miközben itt az arányok közötti különbségek nagyobbak az előző bontásban tapasztaltaknál (lásd 9. sz. táblázat).

**9. táblázat: 2006. évi kompetenciamérés telephelyi átlag fölötti arányai**

Kompetenciamérés ideje: 2006		Kompetenciamérés területe	
		Matematika, átlag fölötti eredmények aránya	Szövegértés, átlag fölötti eredmények aránya
Innovációs csoport	Hagyományos	50%	33,3%
	HEFOP	53,3%	53,3%
Település típusa	Község	45,5%	36,4%
	Város	60%	60%

2007-ben valamennyi iskola nyolcadik évfolyamára kiterjedően rendelkezünk adatokkal. A matematikai kompetencia területén 9 „hefopos” és 3 „egyéb” innovációt működtető intézmény adatait látjuk az átlagok értékei fölött (12. számú melléklet). Településtípus szerint kiegyensúlyozottan, a községi és a városi telephelyek közül egyaránt 6 - 6 iskolában értek el átlag fölötti eredményeket a tanulók. A szövegértési kompetencia területén a hefopos csoportba tartozók közül hat, a hagyományos csoportba tartozóknál pedig négy iskola haladta meg a települési átlagokat (13. számú melléklet). Arányokban kifejezve, itt szinte pont a fordítottját vehetjük észre annak, amit a matematikai területen látunk (10. táblázat). Településtípus szerint ugyancsak kiegyensúlyozottan 5–5 községi és városi telephelyen múlják felül az eredmények az átlagokat (14. számú melléklet).

10. táblázat: 2007. évi kompetenciamérés telephelyi átlag fölötti arányai

Kompetenciamérés ideje: 2007		Kompetenciamérés területe	
		Matematika, átlag fölötti eredmények aránya	Szövegértés, átlag fölötti eredmények aránya
Innovációs csoport	Hagyományos	42,9%	57,1%
	HEFOP	60%	40%
Település típusa	Község	54,5%	45,5%
	Város	54,5%	45,5%

A 2008-ban készült mérések nyolcadik évfolyamra gyűjthető adatai szűkebb körűek, hiszen itt eggyel kevesebb iskolára fogunk adatot találni, mind a matematika, mind a szövegértés terén (15. számú melléklet). Huszonegy iskola adataiból tizenöt jellemzi a hefopos csoportot és hat a hagyományos csoportba tartozó intézményeket. Megállapítható, hogy hét iskola az előző csoportból, továbbá az utóbbi csoportból kettő magasabb pontszámokat mutat az átlagnál a matematikai kompetencia eredmények terén. A községi iskolák közül tízből három, a városiak közül tizenegyből hat esetében jobbak az eredmények az átlagnál. A szövegértési eredményeket vizsgálva látjuk, hogy csoport szerint szemlélve itt is az a helyzet, mint a matematikai területnél. A tizenöt „hefopos” iskolára az adatok mind megvannak, s az is kiolvasható, hogy szintén hét iskola eredménye jobb az átlagnál. Az egyéb csoportba tartozóknál itt is csak két iskolában értek el jobb pontszámokat a mérés során. A település típusa szerint vizsgálva tízből négy községi iskolában és tizenegyből ötben magasabbak a pontszámok. A 11. táblázat a két mérés adataihoz kapcsolható arányokat mutatja meg.

11. táblázat: 2008. évi kompetenciamérés telephelyi átlag fölötti arányai

Kompetenciamérés ideje: 2008		Kompetenciamérés területe	
		Matematika, átlag fölötti eredmények aránya	Szövegértés, átlag fölötti eredmények aránya
Innovációs csoport	Hagyományos	33,3	33,3%
	HEFOP	46,7%	46,7%
Település típusa	Község	30%	40%
	Város	54,5%	45,5%

Három év hat mérése alapján – csak a nyolcadik évfolyamos mérésekről van szó –, a hefopos csoportban szereplő iskolák nagyobb fölénye látszik a mérések közül négyben, egy esetben lényegében elhanyagolható előnyt lehet megmutatni, míg egyszer a hagyományos iskolák fölénye tűnik jelentősnek. A hat mérés azt is megmutatja, hogy míg a városi iskolák négy mérés esetében szerepelnek jobban a községi iskoláknál, addig csak kétszer fordul elő, hogy ezek az arányok megegyeznek. Azaz összességében hefopos és városi fölény látszik kibontakozni. Mindez természetesen összefüggésben van az oktató nevelő

munkával, de legalább annyira az adott iskolák tanulói társadalmának családi háttérjellemezőivel is. Így ez utóbbi valamilyen szintű kiszűrésével juthatunk el a pedagógiai eredményesség pontosabb méréséhez.

### 7.1.6 A hozzáadott érték

2007-ben és 2008-ban az országos mérések adatai az érintett intézményeink esetében többlet információkat is tartalmaznak. Erre azoknál a telephelyeknél látunk példát, ahol lehetőség volt a visszaérkezett kérdőívek alapján a családi háttér index (CSH-index) kiszámítására a diákok kétharmadánál, továbbá a felmért területeken a CSH-indexszel rendelkezők átlaga beleesik az összes diák területenkénti eredményátlagának konfidencia-intervallumába.<sup>27</sup> A 2008-ban történt mérések adatai továbbá kiegészíthetők a 6. évfolyamosok körében mért eredményekkel. Ott, ahol előzőleg elegendő adat állt rendelkezésre magának a családi háttér indexnek a kiszámítására, szintén lehetséges volt a CSH-index alapján a település szerinti várható érték megjelenítésére a regressziós egyenesen, s emellett a tényleges eredmény jelölésére is, amit az OKM adatbázisokból bárki megtekinthet. Végül az értékek közötti különbséget kiszámolva eljuthatunk a hozzáadott pedagógiai érték megállapításához. A különbség kiszámolása alapján láthatóvá válik, hogy van-e pozitív érték az elvárt és a tényleges teljesítmények különbségei között. Ahol pozitív értékkel találkozunk, ott tudjuk megállapítani a pedagógiai hozzáadott érték létezését, mint olyat, ami nagy valószínűséggel az iskolai oktató – nevelő munka révén keletkezett. Természetesen több helyen és többször találkozhatunk hozzáadott értékkel, de statisztikailag jelentős különbségek az elvárt értékek és a tényleges eredmények között ritkábban nyertek megállapítást. Ugyanakkor az is látványos, hogy a negatív tartományban többször láthatunk szignifikánsan gyengébb teljesítményeket.

Elsőként célszerű számba venni azokat az iskolákat, ahol van hozzáadott pedagógiai érték, majd megnézni azokat az intézményeket, ahol egyszer vagy többször előfordul hozzáadott érték (17. számú melléklet). Rögtön látható, hogy hét iskolában, közülük az első hat a hefopos csoportba tartozik, nincs megállapítható hozzáadott érték hat mérést követően. A K10 iskola, egyébként hagyományos innovációs csoportba sorolt intézmény, az egyetlen, ahol csak két mérés volt, mégis van hozzáadott érték.

Alapvetően két mérési oka van annak, hogy miért nincs feltűntethető hozzáadott érték. Az első, hogy a telephelyeknél nem állt rendelkezésre elegendő adat, a második, hogy a teljesítmények vagy nem szignifikánsan, vagy szignifikánsan gyengébbek a településtípus szerinti, OKM becslés alapján várható értékektől. A hét iskola telephelyi adatai alapján elmondható, hogy a hat mérés után közülük egyetlen helyen sem fordult elő a családi háttérindex számításához szükséges adatok teljes hiánya. Vagyis esély volt a hozzáadott érték megjelenésére, de ez egyik helyen sem történt meg. Ami súlyosabb ezeknél az intézményeknél, az a szignifikánsan gyengébb teljesítmények megjelenése hat iskolánál. Köztük csak egy gyöngyösi iskolánál nem különböztek szignifikánsan a település szerint várható

---

<sup>27</sup> A 16. számú melléklet egy telephelyi jelentés részletét mutatja példa gyanánt.

átlagtól a gyengébb teljesítmények. Az iskolák innovációs csoport szerinti bontása alapján a hozzáadott érték előfordulásának gyakoriságát láthatjuk a 12. számú táblázatban.

**12. táblázat: Hozzáadott érték előfordulásának gyakorisága innovációs csoport szerint**

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	Hozzáadott érték előfordulása		Hozzáadott érték előfordulása	
	Count	%	Count	%
Nincs hozzáadott érték	6	40,0%	1	14,3%
Egy szer van hozzáadott érték.	1	6,7%	1	14,3%
Kétszer van hozzáadott érték.	4	26,7%	4	57,1%
Háromszor van hozzáadott érték.	1	6,7%		
Négy szer van hozzáadott érték.	2	13,3%		
Ötször van hozzáadott érték	1	6,7%	1	14,3%

Abszolút értékben a 15 „hefopos” iskolában a lehetséges 90 mérésből 25 mérésben látható a hozzáadott érték, míg a 7 „egyéb” iskolánál a lehetséges 38 mérésből 14 mérésnél. Ilyen megközelítésben 27,8%-os eredményességi arány áll szemben 36,8%-os aránnyal a hagyományos innovációs csoport javára. Átlagosan a HEFOP szerinti innovációkat folytató iskoláknál is közel 1,7 hozzáadott értéket „írhatunk jóvá”, míg a hagyományos csoportba sorolt intézményeknél tisztán látható az átlagosan kétszer előforduló hozzáadott érték. A 13. táblázatban az 1-es érték jelenti azt, hogy nincs hozzáadott érték, a 2-es azt, hogy egyszer van hozzáadott érték, míg a 3-as, hogy kétszer van hozzáadott érték. Az összes vizsgált intézményre azt mondhatjuk el, hogy megközelítően kétszer van hozzáadott érték a mérések során (Átlag = 2,7727). Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy vannak iskolák, ahol nincs hozzáadott érték, mi több, ahol van hozzáadott érték, az sem mindig szignifikáns módon különbözik az Országos Kompetenciamérés során számított várható értékektől.

**13. táblázat: Hozzáadott érték átlagos előfordulása csoportonként**

csoport	Mean	N	Std. Deviation
HEFOP	2,6667	15	1,7182
egyéb csoport	3,0000	7	1,5275
Total	2,7727	22	1,6310

A továbbiakban az is kiolvasható a lenti adatokból, hogy a tizenegy községi iskolából háromnál nem mutatható ki hozzáadott pedagógiai érték (15. táblázat). A városi települések közül ez négy iskolában fordul elő. Vagyis a községi iskolák kevesebb, mint harmadánál, és a városiak több mint harmadánál a mérések idején az érintett évfolyamokban nem tudtak a település szerinti várható értéknél magasabbat mérni a vizsgálatok során. Azaz az ily módon mért intézményi pedagógiai hatás, ami leginkább az évfolyamokat ad-



dig tanító pedagógusok oktató-nevelő munkájából fakad, nem tudott pozitív irányú változást elérni az eredményekben.

**15. táblázat: Hozzáadott érték gyakorisága településtípusonként**

	település típusa			
	község		város	
	Hozzáadott érték előfordulása		Hozzáadott érték előfordulása	
	Count	%	Count	%
Nincs hozzáadott érték	3	27,3%	4	36,4%
Egy szer van hozzáadott érték.	2	18,2%		
Kétszer van hozzáadott érték.	4	36,4%	4	36,4%
Háromszor van hozzáadott érték.			1	9,1%
Négy szer van hozzáadott érték.	1	9,1%	1	9,1%
Ötször van hozzáadott érték	1	9,1%	1	9,1%

Hozzátehetjük, hogy a városi iskolák közül négy, ahol nincs hozzáadott érték, valamennyien a hefopos innovációs csoportba soroltak. Két gyöngyösi és két egri intézményről van szó. A három kevésbé eredményes községi iskola közül kettő sorolható a hefopos innovációs csoportba. Mindhárom iskola hátrányos helyzetű és roma tanulói többségű. – Ez azonban azt is jelenti, hogy a másik három halmozottan hátrányos helyzetű és roma tanulói többségű, ám nem a hefopos innovációs csoportba tartozó iskolában kimutatható hozzáadott pedagógiai érték. Közülük kettőben kétszer is. A hozzáadott érték előfordulás átlagosan elért értéke fölött szerepel két előfordulással négy-négy iskola a községeknél és a városoknál egyaránt. A mérések felében hozzáadott értéket előállító telephelyként a G2 Iskolát látjuk (vö. 17. sz. melléklet). A mérések kétharmadában és öthatodában egyaránt egy-egy városi és egy-egy községi iskola esetében találunk hozzáadott értékeket. Kétharmad arányban hozzáadott értéket előállító telephely ilyen értelemben a megyeszékhelyen található: E4 és a város agglomerációs övezetébe tartozó K2 iskola. Öthatod arányban a K6 iskola, valamint szintén a megyeszékhelyen található E6 iskola állított elő hozzáadott értéket.

Összességében megállapítható, hogy végső mintavételi egységeinkből több községi iskolában van hozzáadott érték, mint városiban, ugyanakkor a városiakban, a korábban említett gyöngyösi iskolában mért értékek miatt, gyakrabban fordul elő, hogy legalább a mérések felében találunk hozzáadott értéket. Statisztikailag azonban a mért eredmények és az elvárt értékek közötti pozitív különbségek nem mindig szignifikánsak. Azaz a következőkben meg kell néznünk a szignifikáns különbségeket.

Az eddig kimutatható hozzáadott értékek inkább *jelenségek meglétét* jelezték, de a pozitív különbségek a településtípus szerinti elvárt értékektől sokkal kevesebbszer érték el a statisztikailag jelentős értékeket. Ez azt jelenti, hogy míg 15 iskolánál jelent meg hozzá-

adott érték, addig a mért értékek szignifikáns eltérései alapján az elvárt értékektől már csak 6 iskolánál látunk hozzáadott értéket. Vagyis azt mondhatjuk el, hogy statisztikailag jelentős mérhető hozzáadott értékekkel kevesebb iskola jellemezhető, s melyek igen, ott továbbá gyakran csak egy mérésnél mutatható ki markánsan a pozitív különbség. Az összes eset közül, ahol szignifikánsan pozitív különbségről árulkodnak az adatok, kétszer fordult elő, hogy egy telephelynél, egynél többször mértek a várható értéknél szignifikánsan jobb eredményt. Ez az E6 és az E4 iskoláknál volt így. Ám meg kell jegyezni, hogy az utóbbinál, a mintavételi egységek közül egyedülként, szignifikánsan negatívan eltérő értéket is mértek a pozitív értékek mellett. Ez összesítésben azt jelenti, hogy hat mérésből két pozitív és egy negatív érték szignifikáns eltérései alapján a telephely statisztikailag jelentős hozzáadott értéket állított elő. Viszont az E6 egyedüli intézményként a mintában ezt hat mérésből háromszor is elő tudta állítani, úgy, hogy csak egyszer volt nem szignifikánsan alacsonyabb mért értéke az elvárt értéktől. Mindenesetre az E4 iskola esete arra is rávilágít, hogy az évfolyamok között a mérések alapján lehetséges nagy különbségeket mérni. Ez viszont azt is jelenti, hogy nemcsak évfolyamok között lehetséges a szignifikáns különbség, hanem pedagógiai hatások között is, ugyanazon telephely esetében. Ez ugyanakkor a tanári munka hatékonysági tényezőiben meglévő lehetséges minőségi különbségekre is felhívja a figyelmet. Egyszerűbben fogalmazva, a jobb eredményeket kiváltó pedagógusok, és az átlagos, valamint a gyengébb teljesítményeket elősegítő pedagógusok tevékenységére irányíthatja a figyelmünket.

Innovációs csoport szerint vizsgálva a telephelyeket látható, hogy öt HEFOP szerinti innovációt folytató iskola mellett egy nem „hefopos” intézmény ért el szignifikáns különbség alapján álló hozzáadott értéket a kompetenciaméréseken. Települési bontásban a városi iskolák közül négyben, szemben a községi kettővel, látjuk ugyanezt. Mindez azt is jelenti, hogy szemben a hozzáadott érték megjelenésének gyakoriságával, a szignifikáns különbségek nem a hagyományos innovációkat folytató és nem a községekben található telephelyeket mutatják enyhén eredményesebbnek. Inkább arról van szó, hogy a hefopos innovációkat folytató iskolák harmadában mutatkozik markánsan hozzáadott érték, szemben a hagyományos innovációkat folytatók egy hatodával. A települések közül a városi telephelyeken látjuk, hogy 36,4%-ban érnek el jelentős hozzáadott értéket szemben a községi telephelyek 18,2%-os arányával (16. táblázat).

**16. táblázat: Szignifikáns hozzáadott érték településtípusonként**

	település típusa			
	község		város	
	Szignifikáns hozzáadott érték		Szignifikáns hozzáadott érték	
	Count	%	Count	%
nincs	9	81,8%	6	60,0%
van	2	18,2%	4	40,0%

Ahhoz, hogy még teljesebb képet kaphassunk, a következőkben megnéztem az „elvárható” értékeknél szignifikánsan gyengébb teljesítményeket is, melyek a végső mintavételi egységek felénél láthatók. Ezek esetében feltűnő, hogy több telephelynél

találkozhatunk több mint egy, az átlagosnál szignifikánsan gyengébb mérési eredménnyel, a lehetséges hat mérés alapján. Csoport szerinti bontásban a 17. táblázatból kiolvasható, hogy a hefopos innovációs csoportba tartozó intézmények több mint felénél, míg a hagyományosba soroltaknál kevesebb, mint felénél nem volt szignifikánsan gyengébb eredmény a várható értékhez képest.

**17. táblázat: Szignifikánsan gyengébb eredmények csoport szerint**

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	Szignifikánsan gyengébb eredmények		Szignifikánsan gyengébb eredmények	
	Count	%	Count	%
Nincs szignifikánsan gyengébb eredmény	8	53,3%	3	42,9%
Egyszer van szignifikánsan gyengébb eredmény	3	20,0%	2	28,6%
Kétszer van szignifikánsan gyengébb eredmény			2	28,6%
Háromszor van szignifikánsan gyengébb eredmény	2	13,3%		
Négyszer van szignifikánsan gyengébb eredmény	2	13,3%		

Ugyanakkor az is szembeütő, hogy csak „hefopos” telephelyeknél fordult elő, hogy a mérések felében és kétharmadában a várható értékektől szignifikánsan gyengébb teljesítményeket mértek. Ezen telephelyek közül egy a megyeszékhelyen, három pedig községekben található.

A 18. táblázatban a telephelyek településtípus szerinti elrendeződését láthatjuk a szignifikánsan gyengébb teljesítmények előfordulása mentén.

**18. táblázat: Szignifikánsan gyengébb eredmények településtípus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	Szignifikánsan gyengébb eredmények		Szignifikánsan gyengébb eredmények	
	Count	%	Count	%
Nincs szignifikánsan gyengébb eredmény	5	45,5%	6	54,5%
Egyszer van szignifikánsan gyengébb eredmény	2	18,2%	3	27,3%
Kétszer van szignifikánsan gyengébb eredmény	1	9,1%	1	9,1%
Háromszor van szignifikánsan gyengébb eredmény	2	18,2%		
Négyszer van szignifikánsan gyengébb eredmény	1	9,1%	1	9,1%

Szintén megállapítható, hogy a városi telephelyek több mint felében, míg a községek kevesebb, mint felében nem fordulnak elő szignifikánsan gyengébb eredmények. A

városi iskolák közül azok, amelyekben a gyengébb eredmények megjelentek, háromötöd arányban csak egyszer mutattak ilyen mértékű negatív különbséget. A mérések minimum felében viszont a szignifikánsan gyengébb eredményekkel jellemezhető községi iskolák fele található. Mindez azt mutatja, hogy a városokban a gyenge eredmények kevesebb szer voltak mérhetők.

Ha összességben, a település jellege és az innovációs csoportba tartozás alapján, együttesen vizsgáljuk a jobb teljesítményeket (értve ez alatt a hozzáadott érték bármilyen, szignifikáns vagy nem szignifikáns, megjelenését), valamint a gyengébb teljesítményeket, akkor a következő megállapításokat tehetjük az iskolákra nézve;

Tizenöt iskolánál volt látható hozzáadott érték a huszonkettőből. A hozzáadott érték megjelenése a községi (nyolc telephely szemben a hét városival) és arányaiban az „egyéb” innovációs csoportba sorolt intézményekre jellemző (85,7% szemben a 60%-kal).

Statisztikailag jelentős különbségek alapján megállapított hozzáadott értékekkel hat intézmény rendelkezik. Többségükben „hefopos” és városi iskolák. Azaz öthatod részben HEFOP szerinti innovációkat folytattak és kétharmad részben a városokban találhatók.

Tizenegy iskolánál, azaz a mintavételi egységek felénél találunk az elvárt értéktől szignifikánsan gyengébb eredményeket. Ezek között jellemzőbben a hagyományos innovációkat folytató és a községi iskolákat találjuk. Ugyanis hét intézmény a hefopos csoportba, négy a hagyományosba sorolt, ám arányaikat nézve a hagyományos innovációs csoportba tartozók 57,1%-ára és a „hefopos” iskolák 46,6%-ára jellemző a legalább egyszer mért szignifikánsan átlag alatti eredmény. Ugyanakkor három dolgot látni kell: először azt, hogy a felénél több „hefopos” telephelyen nincs az elvárható értéknél szignifikánsan gyengébb teljesítmény, míg ez a felénél kevesebb hagyományos telephelyre mondható el. Másodszer azt, hogy a községeknél a telephelyek 54,5%-a, szemben a városok 45,5%-ával, állított elő legalább egyszer szignifikánsan gyengébb eredményeket. Végül harmadszor azt is, hogy ezek azonban nem jelentős különbségek.

Legnagyobb arányban (háromnegyed) a hefopos innovációkat folytató községi telephelyek állítanak elő szignifikánsan gyengébb teljesítményeket. Ugyanakkor az is igaz, hogy csak a hefopos innovációs csoportba sorolt községi iskolák tudtak statisztikailag jelentős hozzáadott értéket produkálni a községi telephelyek közül. Tehát inkább állíthatjuk azt, hogy a leggyengébb eredményeket a községi iskolákban találjuk.

Megvizsgálva a huszonkét intézmény jellemzőit a hozzáadott érték előfordulásának jellege és jelentősége szerint, valamint a nem szignifikánsan és a szignifikánsan gyengébb teljesítmények alapján, az egyes iskolákat négy fontosabb csoportba tudjuk sorolni. Ezek: a jelentős (szignifikáns) hozzáadott értékkel, a legalább egyszer megjelenő hozzáadott értékkel, illetve a nem szignifikánsan gyengébb, és a szignifikánsan gyengébb eredményekkel jellemezhető iskolák. Valójában ezek, mint látni fogjuk, két változó mentén *a hozzáadott értéket tendenciaszerűen előállítani tudó és az azt előállítani nem tudó* telephelyek, valamint *a szignifikáns hozzá adott értéket előállítani tudó és az azt megjeleníteni nem tudó iskolák* csoportjai. A csoportokba valamennyi vizsgált iskola besorolható. Az elsőbe, úgy, ha a szignifikáns különbségek felülírják a tendenciákat, azaz a szignifikánsan gyengébb teljesítményeket elért iskolák, más mérésen elért nem szignifikáns hozzáadott értékeit nem

vesszük figyelembe. Az ellenkező előjellel megjelenő különbségek azonos gyakoriságú megjelenése esetén (például az összes mérést számításba véve a szignifikánsan negatív különbség egyszer, és a szignifikánsan pozitív különbség is egyszer volt mérhető az elvárt értéktől) pedig a többször megjelenő (nem szignifikáns) hozzáadott érték dönti el a kategóriába sorolást. Így lehetséges lesz a tendenciaszerűen hozzáadott értéket előállítani képes iskolák leírása (18. melléklet). Ezeket a továbbiakban a *hozzáadott érték* szerinti változó kialakításával vizsgálom, annak tudatában, hogy ennél a változónál nincs valódi szignifikáns hozzáadott érték. A *szignifikáns hozzáadott érték szerinti változóval az elvárt értéktől statisztikailag jelentős pozitív különbséget mutató iskolák csoportjának jellemzőit írom le*. Ide csak akkor került be egy intézmény, ha az összes mérést figyelembe véve, a mérési eredményeik több esetben, az elvárt érték fölött szignifikánsan magasabb pontszámot mutattak, mint szignifikánsan gyengébb teljesítményeket. Az így konstruált kategóriák ötszázalékos szignifikancia szinten, a változók közötti közepesnél erősebb kapcsolatban függenek össze a hozzáadott érték és a szignifikánsan pozitív hozzáadott értékek relációjában (Fischer  $p = 0,012$ ; Phi = 0,603). A 19. számú mellékletben található keresztábra gyakorlatilag azt mutatja meg, hogy ahol van tendenciaszerű hozzáadott érték, csak ott lehet szignifikáns hozzáadott érték, továbbá, hogy ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték, az iskolák 45,5 százalékában, lehetséges a hozzáadott érték előfordulása.

A kategóriák jelentősége nyilvánvalóan a teljes minta vizsgálati részében kerül bemutatásra. Az eddigi adatokból az azonban látható, hogy az iskolák fele tudott tendenciaszerűen hozzáadott értéket előállítani. Statisztikailag viszont nincs jelentős kapcsolat az innovációs és településtípus szerinti csoportok vizsgált értékei között. A hefopos intézmények nem jelentős fölénye látható tehát az alábbi (19. számú) táblázatban is.

**19. táblázat: Tendenciaszerű hozzáadott érték csoport szerint**

			Hozzáadott érték szerint		Total
			Nincs hozzáadott érték	Van hozzáadott érték	
csoport	HEFOP	Count	7	8	15
		% within csoport	46,7%	53,3%	100,0%
egyéb csoport		Count	4	3	7
		% within csoport	57,1%	42,9%	100,0%
Total		Count	11	11	22
		% within csoport	50,0%	50,0%	100,0%

Települési bontásban azt figyelhetjük meg, hogy a városi telephelyek több mint felében jelenik meg tendenciaszerűen hozzáadott érték, míg a községek alig kevesebb, mint felében. Vagyis itt a városi iskolák nem jelentős fölényéről beszélhetünk.

**20. táblázat: Tendenciaszerű hozzáadott érték településtípus szerint**

			Hozzáadott érték szerint		Total
			Nincs hozzáadott érték	Van hozzáadott érték	
település típusa	község	Count	6	5	11
		% within település típusa	54,5%	45,5%	100,0%
	város	Count	5	6	11
		% within település típusa	45,5%	54,5%	100,0%
Total		Count	11	11	22
		% within település típusa	50,0%	50,0%	100,0%

## 7.2. Az intézményvezetők

A kérdőív (59. számú melléklet) 1-2., 11., 14. és 18. számú kérdései tartalmaznak ebben az alfejezetben feldolgozásra kerülő információkat a vezetőkre nézve. A 3., valamint a 15-17. számú kérdések a pedagógusoknak készített kérdőív - ugyan eltérő számozású, de tartalmilag e kérdésekkel megegyező, feldolgozásával együtt kerülnek értékelésre.

### 7.2.1. A vezetők demográfiai és „telephelyi” jellemzői

A vizsgált intézmények közül tizenötben nő, hétben férfi a vezető. A női vezetők kétharmada „hefopos” iskolák igazgatója, míg a férfi vezetők 71,4 százaléka vezet hefopos innovációt folytató iskolát. E különbség nem szignifikáns.

A női vezetők egyharmada (33,3%) dolgozik városban, míg a férfi vezetők 85,7%-a. A hat férfi városi iskolaigazgató közül ötven megyeszékhelyi iskolákban töltik be pozíciójukat, míg csak egy férfi iskolavezetővel találkozunk a községekben. A pedagógusok egészét tekintve (N=308), figyelemmel az érvényes százalékokra, a nők 79,5%-os, a férfiak 20,5%-os arányban vannak jelen a mintában. Azaz a vizsgált intézményekben a felső tagozaton tanító pedagógusok négyötöde nő és csak egyötöde férfi. Az alábbi táblázatból látható, hogy a férfiak 11,1%-a iskolavezető, szemben a nők 6,1%-ával.

21. táblázat: Nemek aránya az intézményvezetői pozícióban

			kérdőív típusa		Total
			vezetői	pedagógus	
nem férfi	Count		7	56	63
	% within nem		11,1%	88,9%	100,0%
nő	Count		15	229	244
	% within nem		6,1%	93,9%	100,0%
Total	Count		22	285	307
	% within nem		7,2%	92,8%	100,0%

Mindez szinte illusztrálja, hogy a viszonylag kevesebb karrier lehetőséget nyújtó, elnőiesedett pedagóguspályán a magasabb presztízsű pozíciókat a férfiak foglalják el. A férfiak láthatóan nemcsak nagyobb arányban, hanem erőteljesebben a magasabb presztízsű intézményekben képviseltetik magukat a vezetői pozíciókban. A férfivezetők 14,3%-a községi iskolát, 85,7%-a városi intézményt vezet. A nőknél pedig a már említett 66,7%-os arányt látjuk a 33,3%-al szemben, községi és városi telephely kategóriákban.

22. táblázat: A vezetők neme és a telephely településtípusa

			település típusa		Total
			község	város	
nem férfi	Count		1	6	7
	% within nem		14,3%	85,7%	100,0%
	% within település típusa		9,1%	54,5%	31,8%
	% of Total		4,5%	27,3%	31,8%
	Adjusted Residual		-2,3	2,3	
nő	Count		10	5	15
	% within nem		66,7%	33,3%	100,0%
	% within település típusa		90,9%	45,5%	68,2%
	% of Total		45,5%	22,7%	68,2%
	Adjusted Residual		2,3	-2,3	
Total	Count		11	11	22
	% within nem		50,0%	50,0%	100,0%
	% within település típusa		100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total		50,0%	50,0%	100,0%

Ha az oszlopokra figyelünk, akkor azt a megállapítást tehetjük, hogy községi iskola vezetését 9,1%-ban látják el férfiak, nők pedig 90,9%-ban. Városi iskola vezetését viszont a férfiak 54,5%-ban, a nők 45,5%-ban végzik. Khi – négyzet próbával vizsgálva a fenti kereszt táblát azt kell látni, hogy a nem és a település között szignifikáns ( $p < 0,05$ ) összefüggés van (20. melléklet). – Ám a tábla nem megbízható az alacsony elemszám miatt, viszont a Fischer-teszt szignifikanciája miatt érdemes az elemzésre. A kapcsolatról elmondható, hogy a férfiak között a városi intézmények vezetését végzők aránya (54,5%) jóval magasabb az átlagos 31,8%-nál. Ez a viszony szorosan összefügg azzal, hogy a férfiak leginkább a városban intézményvezetők. *A nők az átlagosnál (68,2%) jóval magasabb arányban (90,9%) a községekben vezetők, ami pedig összefüggésben áll azzal, hogy ott leginkább ők a vezetők.* Ezeket az összefüggéseket erősítik a 2 feletti értéket mutató korrigált standardizált reziduumok (+2,3). Azt is mondhatjuk, hogy a vezetők neme és a település típusa szignifikánsan összefügg, a férfiak inkább a városi iskolák, míg a nők inkább a községi iskolák igazgatói (Khi-négyzet = 5,238;  $df = 1$ ;  $p = 0,022$ ). Ugyanakkor, mint láthattuk nem megbízható a tábla, ugyanis a cellák több mint 20 százalékánál az elvárható érték nem haladja meg az ötöt. Vagyis a minta elemszáma két cellában nem haladja meg a minimum értéket. Tehát a szakirodalomban javasoltaknak megfelelően<sup>28</sup> a Fischer egzakt teszt értékeit kell mérvadónak tekintenünk (Sajtos - Mitev 2007). Itt viszont azt látjuk, hogy az egyoldali próba kimutatott szignifikáns összefüggést ( $p = 0,032$ ). Ez alapján 5 százalékos szignifikancia szinten van szignifikáns kapcsolat a változók között. További mutatók vizsgálatával a változók közötti összefüggés irányára is megfogalmazhatunk következtetéseket (lásd 20. sz. melléklet). Ezek közül a Lambda érdemel figyelmet, ugyanis e szerint 45,5 százalékkal növeli a vezető nemének ismerete a település típusa szerinti telephelyre adott becslés pontosságát öt százalékos szignifikancia szinten (Approx. Sig. = 0,039). A szimmetrikus mutatókat nézve, még azt a megállapítást tehetjük, hogy a változók között közepes erősségű (Cramer V = 0,488) szignifikáns kapcsolat van ( $p = 0,022$ ), amint ez az ugyancsak a 20. mellékletben található táblázatból látható. – Lévén 2×2-es tábláról szó a Phi és Cramer V értékei megegyeznek, a Phi előjelét figyelmen kívül hagyhatjuk.<sup>29</sup>

Összességében elmondható tehát, hogy öt százalékos szignifikancia szinten a vezető neme közepes erősségű statisztikai relációban hat a telephely településtípus szerinti jellemzőire (Fischer teszt  $p = 0,032$ ; Lambda = 0,455; Cramer V = 0,488). Ez a gyakorlatban annyit jelent, hogy a vezető nemét független változónak tekintve legalább 95%-os valószínűséggel tekinthetjük érvényesnek a kereszt tábla sorváltozóiban elemzett eredményeinket az elsődleges mintavételi egységekre vonatkozóan.

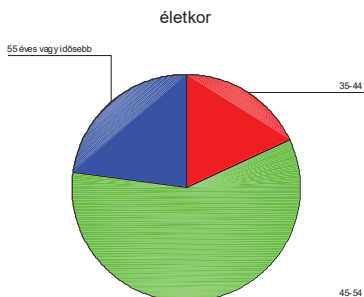
A második kérdésben a vezetők életkori csoportba tartozására kérdeztem rá öt választható életkori csoportkategória felkínálásával. Lentebb, eszerint láthatjuk a vezetők életkori csoport szerinti megoszlását kördiagramban ábrázolva. Nem okoz különösebb meglepetést, hogy a 25 év alatti, vagy a 25-34 éves korcsoportokból nincs vezető. - Egyéb-

<sup>28</sup> Sajtos László – Mitev Ariel (2007): SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv. Aliena Kiadó. Budapest.

<sup>29</sup> Im.: 155. o.

ként a nem vezető pedagógusoknak is csak 12 százaléka tartozott ezekbe a csoportokba, ahogyan ez a 33. számú táblázatban is látható.

**2. ábra: A vezetői korcsoportok megoszlása - kördiagram**



A kördiagram három vezetői korcsoportot mutat, némileg önkényes elnevezéssel: a 'fiatal vezetőket' (35-44 év), a 'középső generációt' (45-54 év) és az 'idősebb vezetők' (55-55+) csoportjait. A fiatal vezetők csoportjába a vezetők 18,2%-a, a középső generációhoz 59,1%-a, és az idősebbek csoportjába 22,7%-a tartozik. - Ezekbe a korcsoportokba a nem vezetők 31,3, 42,3 és 14,4 százaléka tartozik.

Innovációs csoportok szerint vizsgálódva a 'fiatal vezetők' a HEFOP szerinti innovációkat végző iskolák vezetőiként jelennek meg. Azonban az elemszámokból adódóan messzemenő következtetéseket nem szabad levonnunk sem itt, sem pedig a nem és a település szerinti relációkban.

**23. táblázat: A vezetők korcsoportonként és innovációs csoport szerint**

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	életkor		életkor	
	Count	%	Count	%
35-44	4	26,7%		
45-54	7	46,7%	6	85,7%
55 éves vagy idősebb	4	26,7%	1	14,3%

A vezetői korcsoportokat a nem felől vizsgálva az látszik, hogy a férfi iskolavezetők döntő többsége a középső generációhoz tartozik, a nők pedig magasabb arányokban vannak jelen a 'fiatal' és az 'idősebb' vezetők között.

**24. táblázat: A vezetők korcsoportonként és nemeként**

	nem			
	férfi		nő	
	életkor		életkor	
	Count	%	Count	%
35-44	1	14,3%	3	20,0%
45-54	5	71,4%	8	53,3%
55 éves vagy idősebb	1	14,3%	4	26,7%



Település szerint értékelve az adatokat, annyit mindenképpen érdemes megemlíteni, hogy almintánkban a 'fiatal vezetők' háromnegyede a kisebb presztízsű községi iskolákban vezető, továbbá hogy a középső generáció több mint hatvan százaléka a városokban, az idősebb generáció 60%-a pedig a községekben vezető.

## 7.2.2. A tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága

A 11. számú kérdésben fontosság, illetve elégedettség szempontjából kellett értékelniük a vezetőknek a kompetenciamérésekhez tartozó egyes állításokat. A kérdés valamennyi egységére mindenkitől érkezett válasz (N = 22), leszámítva az országos kompetenciaméréssel kapcsolatos elégedettséget (N = 21). A 21. mellékletben található táblázatokban a mért kompetenciák szerepét a tanulók oktatásában, a gyerekek nevelésében, és intézményi feladatként a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontosságát látjuk a vezetők választásai alapján. A táblázatok gyakorisági eloszlásai rávilágítanak arra, hogy a mért kompetenciákat a tanulók oktatásában és nevelésében a vezetők teljesen lényegtelennek csak 4,5%-ban tekintik. Nem számottevő fontosságúnak is csak 9,1%-uk jelöli. Ugyanakkor, ha a saját intézményi kontextusba helyezzük a kérdést, már senki sem tekinti teljesen lényegtelennek a feladatot, legfeljebb nem számottevő fontosságú kérdésként kezeli (9,1%). A vezetők többsége (54,5%) fontos, 36,4%-a nagyon fontos feladatként tartja számon a kompetenciafejlesztést saját intézményében. Az is kiderül, hogy nagyobb arányban (22,7%) tulajdonítanak a kompetenciáknak nagyon fontos oktatási szerepet, mint nagyon fontos nevelési szerepet (4,5%). Mind az oktatásban, mind a nevelésben fontosnak és/vagy nagyon fontosnak a vezetők 86,3%-a tartja a mért kompetenciákat, míg fejlesztésüket saját intézményi kontextusban 90,9%-a véli fontos és/vagy nagyon fontos feladatnak.

Ha innovációs csoportba való tartozás alapján nézzük az eloszlásokat, akkor a hefopos innovációs csoportba tartozó vezetők 86,6%-os arányban látják a nevelésben, és csak 80%-os arányban az oktatásban fontosnak és/vagy nagyon fontosnak a kompetenciák szerepét. Közben saját intézményükben 93,4%-ban fontosnak és/vagy nagyon fontosnak vélik a tanulói kompetenciák fejlesztését (22. számú melléklet). Ugyanakkor az egyéb csoportba soroltak 100%-ban tartják fontosnak és/vagy nagyon fontosnak a kompetenciák oktatásban játszott szerepét, míg intézményi feladatként már kisebb arányban (85,7%-ban) gondolják a kompetenciafejlesztést intézményi fontosságúnak.

**25. táblázat: A tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága a saját intézményben, innovációs csoport szerint**

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága		Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága	
	Count	%	Count	%
nem számottevő	1	6,7%	1	14,3%
fontos	7	46,7%	5	71,4%
nagyon fontos	7	46,7%	1	14,3%

Településtípus szerint: a községi telephelyek vezetői között 9,1% arányban találjuk azokat, akik szerint teljesen lényegtelen, és ugyancsak 9,1% arányban azokat, akik szerint nincs számottevő szerepe a tanulók oktatásában a mért kompetenciáknak. A városi igazgatók között 9,1% az aránya azoknak, akik nem tartják számottevőnek a mért kompetenciák szerepét az oktatásban, viszont köztük találjuk legnagyobb arányban (27,3%) azokat, akik szerint igenis nagyon fontos szerepet játszanak. A városi vezetők 90,9%-a szemben a községi vezetők 81,8%-ával fontosnak és/vagy nagyon fontosnak látja a mért kompetenciák szerepét a tanulók oktatásában. Lényegében ugyanez lesz a helyzet a nevelésben is. Azt azonban hozzá tudjuk tenni az eddigiekhez, hogy a városi vezetők a nevelésben ugyan túlnyomó többségükben (90,9%) fontosnak, de nem nagyon fontosnak tartják a kompetenciák szerepét. Nem úgy a községi vezetők, akiknél nem egészen háromnegyedük fontosnak, és 9,1%-uk nagyon fontosnak véli ezt a szerepet. Ugyanakkor összességében 81,8%-uk tartja fontosnak és/vagy nagyon fontosnak a mért kompetenciákat a nevelésben, szemben a városiak 90,9%-ával (23. számú melléklet).

Ha a saját intézményben nézzük a kompetenciafejlesztés fontosságát (26. A. és 26. B. táblázatok), akkor jelentősebbnek tűnő különbséget tudunk megállapítani a vezetői almintánkban az eloszlások és átlagok alapján.

**26/A táblázat: A tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága a saját intézményben, településtípus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága		Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága	
	Count	%	Count	%
nem számottevő	2	18,2%		
fontos	7	63,6%	5	45,5%
nagyon fontos	2	18,2%	6	54,5%

**26/B táblázat: A tanulói kompetenciák intézményi fejlesztésének fontossága a vezetői átlagok alapján, településtípus szerint, átlagok**

település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	3,0000	11	,6325
város	3,5455	11	,5222
Total	3,2727	22	,6311

Rögtön feltűnik, hogy a városi intézményvezetők között senki nincs, aki teljesen lényegtelennek vagy nem számottevőnek tekintené a kompetenciafejlesztést, továbbá a legnagyobb arányban (54,5%) ők mondják, hogy nagyon fontos ez a feladat. A községi igazgatók döntő többsége (63,6%) szerint fontos a feladat, de csak 18,2%-uk tartja nagyon fontosnak azt.

Az átlagok nagyobb különbségei miatt célszerű volt varianciaanalízist is végezni. Ennek előfeltételeként normalitásvizsgálatot kellett végrehajtanom, amit Box-plot elemzéssel végeztem, majd pedig Levene - teszt segítségével varianciahomogenitás vizsgálatot. A vizsgálatok adatai (Levene - teszt  $p = 0,397$ ) lehetővé tették a varianciaanalízis eredményeinek értelmezését. Ezek alapján *a városi intézmények vezetői szignifikánsan fontosabbnak tartják intézményi feladatuként a tanulói kompetenciák fejlesztését*, mint a községekben található iskolák vezetői ( $p = 0,039$ ).

### 7.2.3. A kompetenciamérésekkel kapcsolatos vezetői elégedettség

A kompetenciamérések időzítésével, a mérések lebonyolításával és a mérőeszközök feladataival kapcsolatos elégedettségük kifejezésére is lehetőségük volt az intézményvezetőknek. Az derült ki, hogy legtöbben elégedettek voltak a mérések időzítésével (24. számú melléklet), pedig az előzetes háttérbeszélgetések alapján arra gondoltam, hogy inkább kifejezik elégedetlenségüket. Nem okozott viszont meglepetést az, hogy legtöbben elégedettek a mérések lebonyolításával, és elégedetlenek a mérőeszközök feladataival. A gyakoriságokban kifejeződő arányok viszont erőteljesebben differenciálják a módszerek alapján alakítható képet.

27/A táblázat: Elégedettség a kompetenciamérések időzítésével

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	teljesen elégedetlen	4	18,2	18,2	18,2
	inkább elégedetlen	7	31,8	31,8	50,0
	elégedett	11	50,0	50,0	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

27/B táblázat: Elégedettség a mérőeszközök feladataival

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	teljesen elégedetlen	2	9,1	9,1	9,1
	inkább elégedetlen	10	45,5	45,5	54,5
	elégedett	9	40,9	40,9	95,5
	teljesen elégedett	1	4,5	4,5	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

A gyakorisági táblákból (27.A. és 27.B. táblázatok) kiolvasható a legfontosabb információ, miszerint csak a vezetők fele volt elégedett a mérések időzítésével, a másik fele inkább elégedetlen volt (31,8%) vagy teljesen elégedetlen (18,2%). A mérőeszközök feladataival a valamilyen szinten elégedetlen vezetők aránya eléri az 54,6%-ot, ugyanakkor 40,9%-os arányban elégedettségüket és 4,5%-ban teljes elégedettségüket fejezték ki. De persze ez statisztikailag nulla különbség.

Innovációs csoportok, településtípus, nem és életkor szerint vizsgálva az elégedettség vagy elégedetlenség kifejezésére adott válaszok átlagos értékeit, leírhatóvá válnak a minta jellegzetességei. *Ezek a jellegzetességek azonban inkább csak tendenciaszerűnek nevezhetők, mert sehol nem jelentenek szignifikáns különbségeket a vizsgált csoportok kö-*

zött. Mégis, ha az előbbi változók mentén kíváncsiak vagyunk néhány sajátosságra, akkor ezt röviden az alábbiak szerint foglalhatjuk össze. A „hefopos” csoportba tartozó vezetők inkább elégedetlenek a kompetenciamérések időzítésével és a mérőeszközök feladataival. Ez utóbbival kapcsolatos elégedetlenségüket a városi igazgatók is erőteljesebben fejezik ki a községi iskolák vezetőinél. A férfiak „inkább elégedetlenebbek” a mérések időzítésével és kevésbé elégedettek a mérések lebonyolításával hölgy kollégáiknál. A kompetenciamérések időzítésével és a mérőeszközök feladataival az inkább elégedetlenek csoportjába tartoznak a 'fiatal vezetők', ők alkotják a legkritikusabb vezetői korcsoportot. De még egyszer: ezek nem tekinthetők markáns eltéréseknek, statisztikailag nem jelentősek.

Ha a vezetők válaszait az intézményben tendenciaszerűen elért hozzáadott érték szerint, vagy szignifikáns hozzáadott érték szerint vizsgáljuk, akkor *szignifikáns különbséget látunk a mérések feladataival kapcsolatos elégedettség átlagai között*. Azok a vezetők, ahol nincs kimutatható hozzáadott érték a kompetenciamérések során, inkább elégedetlenek a mérőeszközök feladataival. Ahol hozzáadott értékkel találkozunk, ott inkább az elégedettek táborába tartoznak az igazgatók ( $p = 0,039$ ), amint ez látható a 28. sz. táblázatban.

**28. táblázat: Elégedettség a feladatokkal az átlagok alapján – a hozzáadott értékkel rendelkező és nem rendelkező intézmények csoportjainak összehasonlítása**

Hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
Nincs hozzáadott érték	2,0909	11	,7006
Van hozzáadott érték	2,7273	11	,6467
Total	2,4091	22	,7341

Azoknak az intézményeknek a vezetői, ahol szignifikáns hozzáadott értékkel találkozunk, az elégedettek közé sorolhatók, míg amelyik iskola nem tudott szignifikáns hozzáadott értéket előállítani, annak vezetője az inkább elégedetlenek közé tartozik ( $p = 0,022$ ). Ezt mutatja a 29. számú táblázat is.

**29. táblázat: Elégedettség a feladatokkal az átlagok alapján – a szignifikáns hozzáadott értékkel rendelkező és nem rendelkező intézmények csoportjainak összehasonlítása**

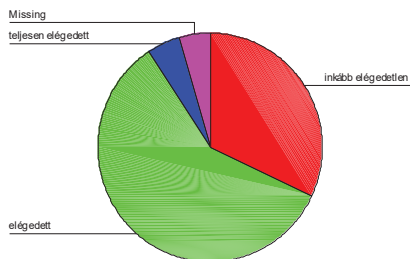
Szignifikáns hozzáadott érték	Mean	N	Std. Deviation
nincs	2,2000	15	,6761
van	3,0000	6	,6325
Total	2,4286	21	,7464

Közben az is látható az átlagokból, hogy ez az eltérés (elégedettség) erőteljesebb, mint a hozzáadott érték szerinti relációban. Mi több, itt az Eta-négyzet értéke (0,246) is nagyobb mértékben magyarázza az átlagok változásait.

Az országos eredményekkel és a saját intézményben elért eredményekkel kapcsolatos elégedettségről elmondható, hogy az első esetben legtöbbször (Módusz = 3,00) elégedettek, míg a másodikban (Módusz = 2,00) inkább elégedetlenek a vezetők. Az átlagok jelen esetben nem mutatnak kategóriák közötti különbséget, azaz mind az országos, mind a saját intézményi eredményekkel inkább elégedettek a vezetők, ám láthatóan az országos

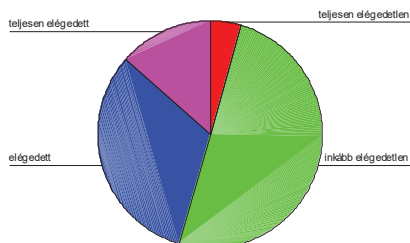
eredményeknél nagyobb mérvű ez az elégedettség (25. számú melléklet). Természetesen a kép differenciáltabb a táblázatban olvashatónál, amennyiben a lehetséges válaszkategóriák gyakorisági eloszlásával és a hiányzó adattal is számolunk. Ez a differenciálódás jól látható a lenti kördiagramokban is.

**3. ábra: A vezetők elégedettsége a kompetenciamérések országos eredményeivel**



Egy hiányzó válasz mellett csak három választ jelöltek meg a lehetséges négyből, melyekből egyértelműn a mérési eredményekkel való elégedettség túlsúlya olvasható ki (3. ábra). Ha figyelmesen megnézzük a gyakoriságokat is, akkor látszik, hogy a válaszolók kétharmada fejezte ki valamilyen mértékű elégedettségét, szemben az inkább elégedetlenek harmadával (26. számú melléklet). A saját intézmény eredményeivel kapcsolatos elégedettség kifejezése már mást mutat. Találkozunk mind a négy kategóriával, azaz van az eredményekkel teljesen elégedetlen vezetői válaszunk is. Emellett jól láthatóan a vezetők fele inkább elégedetlen intézményének mérési eredményeivel (4. sz. ábra).

**4. ábra: A vezetők elégedettsége a kompetenciamérések saját intézményi eredményeivel**



Az elégedettek 31,8%, a teljesen elégedettek 13,6% arányban vannak a mintában, úgy, hogy nincs hiányzó adatunk (26. számú melléklet).

A továbbiakban innovációs csoport, településtípus, nem és életkor, valamint hozzáadott érték szerinti bontásban nézve a legjelentősebb gyakorisági arányokat, a következők érdemelnek figyelmet, még ha nem is jelentősek statisztikailag a különbségek;

A HEFOP szerinti innovációkat végző iskolák vezetői kisebb arányban fejezik ki elégedetlenségüket a saját intézményi eredményeknél (53,3%), mint a hagyományos csoportba soroltak (57,2%). Az országos eredményeknél nagyobb arányú az elégedetlenségük (35,7%), mint kollégáiké (28,6%), továbbá az ezzel kapcsolatos elégedettségük kisebb arányú (64,2%), mint a „hagyományos” csoport vezetőinél (71,4%). Ez alapján az országos eredményekkel szemben kritikusabbnak, a sajátjaikkal szemben pedig elégedettebbeknek tűnnek.

A községi iskolák vezetői fele részben elégedettek az országos eredményekkel, szemben a városi igazgatók 81,8%-os elégedettségi arányával. A községi telephelyek vezetői saját intézményi eredményeikkel 81,8%-os arányban elégedetlenek valamilyen mértékben, míg a városiaknál ez az arány csak 27,3%. Ez alapján a városi vezetők 72%-nál is nagyobb arányban elégedettek az országos és a helyi mérési eredményekkel. Az utóbbinál meglévő nagyfokú elégedettségi arány, túlzásnak tűnik a hozzáadott értékek előfordulásának gyakorisága ismeretében.

A férfiakkal szemben (57,2%) a női vezetők nagy többsége (71,4%) elégedett az országos mérési eredményekkel. A férfi intézményvezetők kissé nagyobb arányban tekinthetők elégedetlennek (57,1%) a saját intézményi eredményeikkel kapcsolatban is, mint hölgy kollégáik (53,4%).

A fiatal vezetők kétharmada, az idősebb vezetők 60%-a, a középső generáció 15,4%-a fejezte ki, hogy az országos eredményekkel inkább elégedetlen. A saját intézményi eredményeivel összefüggésben az elégedetlenség valamilyen mértékét a ’fiatal vezetők’ háromnegyede, az idősebbek hatvan százaléka, és a középső generáció 46,2%-a jelezte. Vagyis, mintha az elégedetteket a középső generáció jelenítené meg.

A kompetenciamérések országos eredményeivel nagyobb arányban (81,8%) elégedettek azok a vezetők, akiknél saját intézményükben kimutatható a hozzáadott érték. Ugyanők saját intézményük eredményeivel 72,8% százalékban elégedettek, de 27,3 százalékban inkább elégedetlenek.

A gyakoriságok alapján tehát úgy tűnik, mintha a saját intézmény eredményeivel a „hefopos”, városi, a középső generációhoz tartozó és a hozzáadott értéket előállító igazgatók lennének elégedettek. Statisztikailag megalapozottan ezt viszont nem állíthatjuk. Ugyanis az egyes kategóriákhoz tartozó válaszok átlagait vizsgálva csak két szignifikáns relációra bukkanunk. Ebből adódóan két táblázat érdemel figyelmet a varianciaanalízis értékei alapján.

**30. táblázat: A kompetenciamérések saját intézményi eredményeivel való elégedettség, településtípus szerint**

település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	2,1818	11	,7508
város	2,9091	11	,7006
Total	2,5455	22	,8004

Az első, mint fentebb látható a település típusa szerint mutatja az átlagokat. Szembetűnő, hogy kategóriák közötti különbséget állapíthatunk meg a községi és városi iskolák vezetői válaszáinak intézményük eredményével összefüggő elégedettségükben. Vagyis *a városi iskolák vezetői inkább elégedettek a saját intézményben mért eredményekkel, ugyanakkor a községben működő iskolák igazgatói inkább elégedetlenek azzal* ( $p = 0,029$ ).

**31. táblázat: A kompetenciamérések saját intézményi eredményeivel való elégedettség, hozzáadott érték szerint**

Hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
Nincs hozzáadott érték	2,0909	11	,5394
Van hozzáadott érték	3,0000	11	,7746
Total	2,5455	22	,8004

A másik táblázatunk (31. táblázat) hozzáadott érték szerint mutat szignifikáns relációt a saját intézmény eredményeivel való elégedettség terén ( $p = 0,005$ ). A tábla alapján elmondható, hogy *ahol nincs hozzáadott érték, ott inkább elégedetlenek a saját eredményekkel, míg ahol van, ott elégedettek*.

A kapott adatok és a jelzett szignifikáns összefüggések miatt érdemes a saját intézmény eredményeivel való elégedettség, illetve elégedetlenség dimenzióját vizsgálni 2×2-es kereszt táblában is (27. számú melléklet). Ezt úgy lehetséges előállítani, hogy a „teljesen elégedett” kategóriát összevonom az „elégedett” kategóriával az utóbbi néven, s ugyanezt megteszem az „inkább elégedetlen” és a teljesen „elégedetlen kategóriák”-kal, s ez utóbbiakat az „elégedetlen” kategóriában szerepeltetem. A korrigált standardizált reziduumok (+2,6) és a khi értéke (6,600) alapján azt mondhatjuk, hogy *a hozzáadott érték változónak és az intézményi eredményességgel összefüggő elégedettség között szignifikáns kapcsolat van*. A tábla megbízhatóságának sérülése miatt azonban a kétoldali Fisher próba értékeivel kell számolni. A kapcsolat ez alapján is szignifikáns (Fisher-teszt = 0,030). A Lambda értéke (0,545), megfelelő szignifikancia érték mellett (Approx. Sig.= 0,038) megmutatja, hogy *a hozzáadott érték ismerete több mint 54 százalékát magyarázza a vezetői elégedettségnek vagy elégedetlenségnek* (lásd: 27. számú melléklet). A kereszt tábla elemzése megmutatja, hogy azok a vezetők, akiknek az iskolái nem tudtak tendenciaszerűen hozzáadott értéket előállítani, 81,8 százalékos arányban elégedetlenek intézményük kompetenciaméréseken elért eredményeivel. Ahol van hozzáadott érték, ott viszont a vezetők 72,7 százaléka elégedett az elért eredményekkel. Az eredményeikkel elégedetlen vezetők háromnegyede olyan iskolák igazgatója, ahol nem jelent meg tendenciaként a hozzáadott érték. Ugyanakkor az elégedetlenek negyede vezet olyan intézményt, ahol van hozzáadott érték. Az elégedettek 20 százalékánál nincs iskolájában tendenciaként megállapítható hozzáadott érték, míg 80 százalékuknál van (27. számú melléklet).

Végül érdemes megnéznünk a 14. kérdésre kapott válaszok alapján, hogy az intézményi oktatás eredményességét jelző mutatók közül az igazgatók melyiket tartják meghatározónak. Kissé meglepő módon - azok után főként, hogy a kompetenciamérések eredményeit megkérve kevés, a hozzáadott értékhez kapcsolódó adatot kaptam - *az igazga-*

tók fele a pedagógiai hozzáadott értéket tekinti az eredményesség legfontosabb indikátorának (28. A. melléklet).

A pedagógiai hozzáadott értéket nagyobb arányban (54,5%) a hozzáadott értéket előállítani tudó iskolák igazgatói jelölték, s ugyanilyen arányban a községi telephelyek vezetői. A szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák igazgatóinak fele jelölte a hozzáadott értéket legfontosabb mutatóként, harmaduk pedig a vevői elégedettségméréseket. A vevői elégedettségméréseket csak hefopos intézmények vezetői jelölték az első helyen. A községi iskolák vezetői közül többen vélik fontos mutatónak az iskolát eredményesen befejező tanulók számarányát, miközben közülük senki nem említi az érettségit adó képzésben való továbbtanulók számarányát (28. B. melléklet). Természetesen a különbségek nem jelentősek.

### 7.3. A pedagógus minta néhány demográfiai, pályaszociológiai és közérzeti jellemzője

#### 7.3.1. Nem, életkor és gyakorlati idő

308 fő pedagógus válaszainak megoszlása látványosan mutatja, hogy a nők döntő többségben vannak a pályán 79,5%-os arányukkal (N = 307). A két településtípusban ugyanolyannak tekinthetjük a nemek eloszlását. A községi iskolákban a férfiak aránya kissé nagyobb, mint a városi iskolákban. Ez az összefüggés azonban nem tekinthető szignifikánsnak.

32. táblázat: Pedagógusok nemenként és településtípusonként

	település típusa			
	község		város	
	nem		nem	
	Count	%	Count	%
férfi	27	22,1%	36	19,5%
nő	95	77,9%	149	80,5%

A teljes minta (N = 308) megoszlása a telephely települési jellemzői és az iskolai innováció sajátosságai szerint a 29. mellékletben található táblázatokban összefoglalható. Az adatokból a városi és a HEFOP szerint innovációkat folytató iskolák pedagógusainak túlsúlya látható. A jelentősnek tűnő különbség, amit egyébként a 2. táblázatban is láthatunk, a mintavételi eljárás sajátosságából adódik.

Életkor szempontjából a 33. táblázatban leolvasható korcsoportos eloszlást figyelhetjük meg.

33. táblázat: Pedagógusok korcsoportos eloszlása

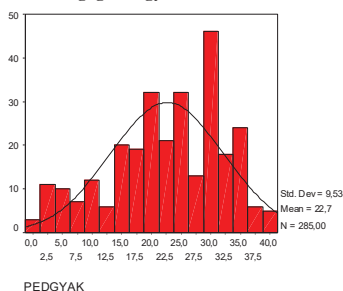
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	25 év alatt	3	1,0	1,1	1,1
	25-34 év között	31	10,8	10,9	12,0
	35-44 év között	89	31,1	31,3	43,3
	45-54 év között	120	42,0	42,3	85,6
	55 évnél idősebb	41	14,3	14,4	100,0
	Total	284	99,3	100,0	
Missing	System	2	,7		
Total		286	100,0		



A legtöbb pedagógus a negyedik életkori csoportban található, vagyis a 45-54 éves korosztályban. Ez a korcsoport a vezetőknél a középső generáció megnevezés alatt szerepelt, és meghatározó arányban (59,1%) közülük kerültek ki az igazgatók. A beosztott pedagógusok körében is jelentős arányban találjuk őket (42,3%). A táblázat adatai alapján feltűnő, hogy a 34 év alattiak sokkal kevesebben vannak a pályán, mint az 55 éves és az ennél idősebb kollégáik. A 25-34 éves korcsoporthoz tartozók a pályakezdőkkel együtt sem pótolják a tíz éven belül nyugdíjba vonuló kollégákat.

Harmadik kérdéssel a pedagógusok pályán eltöltött gyakorlati idejére kérdeztem rá. 285 fő válaszolt, és a gyakorisági eloszlásokat megmutatja az 5. ábra.

**5. ábra: Pedagógusok gyakorlatban eltöltött évei**



Legnagyobb gyakorisággal a harminc éves pedagógiai gyakorlatot nevezték meg a pedagógusok. Az ábra alapján megfogalmazhatunk két lényegesnek tűnő állítást. Az egyik, hogy jelentős gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek pedagógusaink, a másik, hogy nagy valószínűséggel a diploma megszerzése után pedagógus munkakörben helyezkedtek el, tehát kevesen rendelkezhetnek más jellegű munkatapasztalattal, még az esetlegesen megjelenő átmeneti pedagógus munkanélküliség viszonyai közepette sem.

A vizsgálatba bevont pedagógusoktól 433 lehetséges választ kaptam beosztásukról, munkakörükről. A „közismereti tárgyat tanító tanár” 211 alkalommal, az „osztályfőnök” 145-ször, a „munkaközösség-vezető” 61-szer szerepel a legnagyobb gyakoriságoknál (lásd 30. és 31. számú melléklet). 281-szer jelölték meg az első pedagógus diplomán kívül egyéb végzettséget. Legnagyobb gyakorisággal, 94-szer az általános iskolai tanári végzettséget, 58-szor az egyéb tanítást, 52-szer az egyéb felsőfokú nem tanítást, és 47-szer a középiskolai tanári végzettséget választották. (32. számú melléklet).

### 7.3.2. Az pályafutás mérföldkövei

A negyedik kérdésben arra voltam kíváncsi, hogy az első pedagógus diploma megszerzése után azonnal elhelyezkedett-e pedagógus munkakörben a válaszadó. A 285 fő 84,6%-a azonnal, a diploma megszerzését követően elhelyezkedett, ám 6,7%-uk már alkalmazásban állt, vagyis képesítés nélkülüként kezdte a pályát. A válaszolók 8,8%-a nem pedagógus munkakörben dolgozott első pedagógus diplomája megszerzését követően. Szintén első ránézésre kiderül, hogy innovációs csoport, nem és hozzáadott érték szerinti

bontásban vizsgálva nincs 5,1 százalékpontnál nagyobb különbség közöttük. Nagyobb különbségeket láthatunk, ha életkori csoportokban is megnézzük a diploma után azonnal elhelyezkedők arányát (33. számú melléklet). *Feltűnő, hogy 25-34 év közöttiek bő háromnegyede (77,4%), míg a többi korcsoport – a 25 éven aluliak kivételével, hiszen ott nincs olyan, aki azonnal elhelyezkedett volna, még 85% fölötti arányban, a szakmában talált munkát a diplomaszerezést követően.* Ha csak a 34 év alatti pedagógusok kategóriájáról beszélünk, akkor úgy is fogalmazhatunk, hogy a fiatal pedagógus generáció kicsit több mint hetven százalék (70,6%) tudott azonnal állást szerezni, szemben az idősebbek nyolcvanöt százalék fölötti arányaival. Ha azt is megnézzük, hogy kik nem tudtak elhelyezkedni azonnal pedagógus munkakörben, akkor az így összevont fiatal pedagógus kategóriánkban 23,4%-ban, míg az idősebb korcsoportokban 7,3%-ot meg nem haladóan vannak jelen ezek a tanárok. Diploma nélküli szakmai munkavállalás legnagyobb gyakorisággal a negyvenöt évnél idősebb pedagógusok esetében fordult elő, tehát vélhetően ők a nagy létszámú korcsoportok általános iskolai megjelenésének időszakában kerültek a pályára, fedezve a munkaerő-szükségletet.

Településtípusonként vizsgálva a kérdést, a 34. számú táblázat alapján kiemelhető, hogy a községi telephelyeken dolgozó pedagógusoknál nagyobb arányban fordul elő a diploma nélküli, pedagógus munkakörben való foglalkoztatás a szakmai életút során, valamint csak 75,7%-uk tudott első pedagógus diplomája megszerzése után a szakmában elhelyezkedni, szemben a városi telephelyen dolgozók 90,2%-ával. Ha azt nézzük, hogy kik nem tudtak azonnal pedagógusként elhelyezkedni, akkor a jelenleg községi iskolában dolgozók körében látunk nagyobb arányt (11,7%).

**34. táblázat: Az első diploma után azonnal pedagógusként elhelyezkedők aránya településtípus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként		első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	
	Count	%	Count	%
igen	84	75,7%	157	90,2%
nem	13	11,7%	12	6,9%
nem kellett elhelyezkedni, alkalmazásban állt	14	12,6%	5	2,9%

Az eddigi adatokból nem tudjuk megmondani, hogy vajon azok a válaszok, amikből kiderül, hogy mennyien nem helyezkedtek el diplomaszerzésük után pedagógusként, azt jelentik-e egyben, hogy más munkaköri tapasztalatot is szerezhettek, ezért célszerű az ötödik kérdésre adott válaszokat is megnézni. Ebből az is kideríthető lesz, hogy jelenlegi iskolájukon kívül pedagógus munkakörben dolgoztak-e más intézményben, tehát szereztek-e eltérő pedagógusi szakmai (szervezeti) tapasztalatokat.

35. táblázat: Az első diploma megszerzése óta máshol történt munkavállalás

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid igen	141	49,3	49,6	49,6
igen, nem pedagógus munkakörben	13	4,5	4,6	54,2
igen pedagógus és nem ped. munkakörben egyaránt	30	10,5	10,6	64,8
nem	100	35,0	35,2	100,0
Total	284	99,3	100,0	
Missing System	2	,7		
Total	286	100,0		

A tábla adatai alapján azt látjuk, hogy legkisebb arányban azok szerepelnek a mintában ( $N = 284$ ), akik első munkatapasztalataikat biztosan nem pedagógusi munkakörben szerezték (4,6%). Őket követik azok, akik más munkahelyen szerezhettek pedagógusi és nem pedagógusi munkatapasztalatokat betöltött munkaköreik alapján (10,6%). Elsőprő többségben azok vannak, akik más munkakörben sohasem dolgoztak (84,8%). Ha csak őket nézzük, akkor 41,5 százalékuk nem dolgozott más iskolában, más szervezeti léggört, más pedagógiai kultúrát nem tapasztalhatott meg tevékenyen, csak a saját intézményi változásokból és az innovációkból adódóakat.

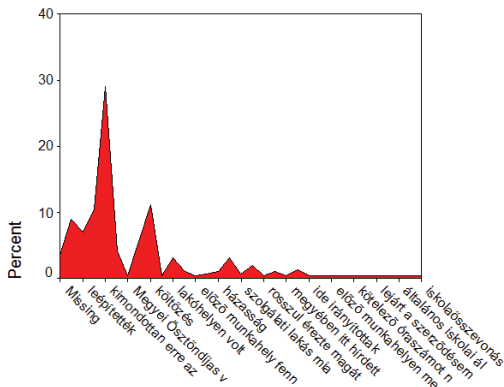
A csak pedagógusként dolgozók között szignifikáns különbségeket vehetünk észre a település típusa és nem szerint. A keresztábla elemzése alapján, a községi telephelyen dolgozókra inkább jellemző a csak saját intézményi munkatapasztalat (57,9%) megszerzése. Az is látszik, hogy akik más munkahelyen is dolgoztak, azok 71,6 százaléka városi iskolában dolgozik és csak 28,4 százalékuk községiben. *A városi iskolákban dolgozókkal kapcsolatban elmondhatjuk, hogy rájuk 69,2%-os arányban más munkaköri, illetve szervezeti és pedagógiai tapasztalatok is hatottak* (Khi-négyzet = 17,376;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Hozzátehetjük, hogy ha kivonjuk a más munkaköri tapasztalatokat szerzettek 8,2 százalékos arányát, akkor pontosan látható lesz, *hogy 61 százalékuk pedagógusként szerzett más iskolaszervezeti és pedagógiai tapasztalatokat is*. Ezt a számítást elvégezve a községi kollégáiknál, kiderül, hogy közülük csak 28,4 százalékuk szerzett pedagógusként más iskolaszervezeti és pedagógiai tapasztalatokat. *Vagyis több mint kétszer akkora a más iskolai pedagógiai tapasztalatokkal rendelkező pedagógusok aránya a városi intézményekben, mint a községiekben*.

A férfiak kevésbé tűnnek mobilnak az általános iskolák között, hiszen 59,5 százalékos arányban nem dolgoztak más iskolában, nem úgy, mint a nők, akik többsége, 62,3 százaléka viszont igen. A keresztábla relatív gyakoriságaiból kiderül, hogy a férfiak 40,5 százaléka dolgozott más munkahelyen, a nőknek pedig 37,7 százaléka nem dolgozott máshol. Azon pedagógusok közül, akik nem dolgoztak máshol, 25% a férfiak aránya és 75% a nőké, viszont azok között, akik már dolgoztak máshol, 12,1% a férfiak és 87,9% a nők aránya. Mindezt persze keretbe foglalja az a tény, hogy a férfiak csak 17,4 százalékát adják a mintának, szemben a tanárnők 82,6 százalékos arányával. Végeredményben *a nemek között szignifikáns különbségként jelentkezik, hogy a férfiak inkább maradtak első pedagó-*

gus diplomájuk megszerzése után elfoglalt, vagy már esetleg korábban is birtokolt tanári pozíciójukban (Khi-négyzet = 6,811; df = 1; p = 0,009).

Érdeemes megtekintenünk a hatodik kérdésre adott válaszok alapján azokat a tényezőket, amelyek a jelenlegi munkahely választásában szerepet játszottak. A számos lehetséges ok között első pillantásra is két tényező emelkedik ki. Elsőként az, hogy kimondottan erre az állásra vártak, illetve, hogy költözés miatt kerültek mostani helyükre.

6. ábra: Pedagógusok, amiért a jelenlegi munkahelyükre jöttek



A 10 fölötti gyakoriságokat figyelembe véve (lásd 36. táblázat) a következőket állapíthatjuk meg. A legnagyobb arányt (30,1%) azok képviselik, akik megjelölik, hogy kimondottan erre az állásra vártak. 16,6% azok aránya, akiknek az előző munkaköre megszűnt, ami nagy valószínűséggel pedagógus munkakör volt. Ez kisebb részben (7,2%) személyes problémaként, nagyobb részt (9,4%) egy kollektíva problémájaként jelentkezett, ami a válaszolók számára megoldódott valamilyen szinten, hiszen jelenleg aktív foglalkoztatottak szakmájukban. 10,9 százalék azok aránya, akik vélhetően más munkatapasztalatokkal is rendelkeznek, de valami miatt mégis ezt a pályát választották. A válaszadók 10,1 százaléka vélhetően itt kapott elsőként munkalehetőséget pedagógusként. Ebből pályakezdő 5,8%-uk, míg más munkatapasztalatokkal rendelkező, kezdő pedagógus 4,3%-uk volt. Költözéssel pedig a minta 11,6%-a indokolta a munkahelyválasztást.

36. táblázat: Tényezők a jelenlegi munkahely választásában, legnagyobb gyakoriság

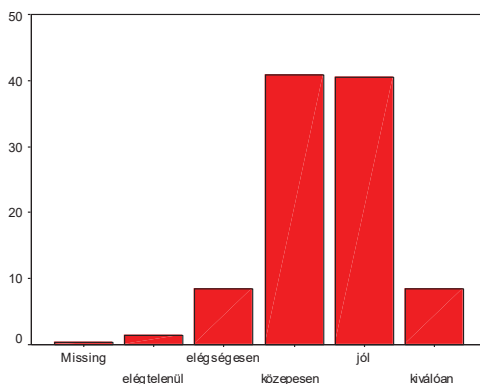
Tényezők	Gyakoriság	Százalék (N =276)
1. Kimondottan erre az állásra várt	83	30,1
2. Költözés	32	11,6
3. Jobban megfelel helyzetének a tanári pálya	30	10,9
4. Megszűnt az előző munkahely	26	9,4
5. Leépítették	20	7,2
6. Pályakezdőként itt kaptam állást	16	5,8
7. Korábban is tanári állást kerestem, de nem talált azonnal	12	4,3

A legnagyobb gyakoriságokat mutató tényezők négy kategóriába sorolható indokokat mutatnak: lakhelyváltásból (költözés) (11,6%), munkakör megszűnéséből (16,6%), a pályán való elhelyezkedés igényéből (21%), a jelenlegi iskolában való elhelyezkedés igényéből (30,1%) adódóakat. Hozzá kell tennem, hogy bár több válasz megjelölésére volt lehetőség, de ezt csak tíz fő használta ki, s közülük négyen „kimondottan erre az állásra is vártak”, túl azon, hogy első választásuk más kategóriába esett. Vagyis az alapvető tendenciákat ez az opció nem befolyásolta.

### 7.3.3. A pályán való – és az iskolai közérzet

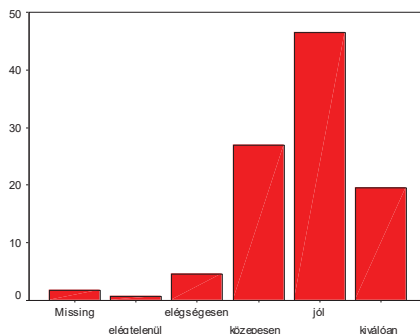
A 10. és 16. kérdésem összefüggésbe hozható a fentebb tárgyaltakkal. Az előbbi kérdésnél arra voltam kíváncsi, hogy a pedagóguspályán, az utóbbiban pedig arra, hogy az iskolájukban hogyan érzik magukat a pedagógusok.

7. ábra: Pedagógusok közérzete a pályán



Az oszlopdiagramról jól látszik, hogy nagyságrendileg közel azonos arányban vannak azok, akik közepesen, illetve jól érzik magukat a pályán, továbbá azok, akik elégséges, illetve kiváló minősítést adnának a közérzetükre. Ők alkotják a válaszadók ( $N = 285$ ) nagy többségét, 98,6%-át. A fennmaradó kollégáik kifejezetten rosszul érzik magukat a pályán. Velük együtt a közepesnél magukat rosszabbul érzők aránya már 9,8%-os. A magukat kiválóan érzők aránya 8,4%, és a „négyes” minősítést adókkal együtt 49,1%-os aránnyal közepesnél jobban érzik magukat a pályán. A magukat közepesen érzők aránya (41,1%) a legmagasabb, ha az egyes kategóriák mentén vizsgáljuk az adatokat. Azonban azt is mondhatjuk, hogy a pedagógusok kicsivel több, mint fele (50,9%) nem érzi jól magát saját pályáján. Más a helyzet, amikor az iskolai közérzetről kérdezzük válaszadóinkat ( $N = 281$ ).

**8. ábra: Pedagógusok közérzete az iskolában**



Az oszlopdiagram szemléletesen megmutatja, hogy többen vannak azok, akik a közepesnél jobban érzik magukat iskolájukban (67,2%). Szembetűnő, hogy harminc százalék alatt marad azok aránya, akik közepesen (27,4%), és tíz százalék alatt azoké, akik a közepesnél rosszabbul érzik magukat (5,3%). Vagyis elmondhatjuk, hogy az iskolájukban többen érzik jól magukat, mint magán a pályán. A vizsgálat nem tér ki arra, hogy ennek mi lehet az oka. Az viszont kiderült, hogy többen már eleve erre az állásra vártak, így vélhetően az előzetes motivációnak is szerepe lehet a jó közérzetben, nyilvánvalóan sok más tényező mellett.

Az adatok további elemzése az innovációs csoport, a település és a nem változói mentén mutatnak eltéréseket, viszont ezek nem szignifikáns relációk. Ennek ellenére érdemes megemlíteni, hogy az iskolai közérzetről csak a nem változó mellett találunk nyolc százalékpontonál nagyobb különbséget: a férfiak 60 százalékban, a nők pedig magasabb, 68,9 százalékos arányban érzik közepesnél jobban magukat saját iskolájukban. A pályán való közérzetről nagyobb eltéréseket két esetben látunk. Az elsőnél azt, hogy a HEFOP szerint innovációkat folytató intézményeknél a pedagógusok több mint fele (52,8%), míg a „hagyományos” csoportban csak 41,3%-uk érzi jól és/vagy kiválóan magát pályáján. A város és község bontásban láthatjuk, hogy 53,3%-kal szemben a 42,7% áll, vagyis a városi telephelyek pedagógusai nagyobb arányban számolnak be jó vagy kiváló közérzetről (34. számú melléklet). A 35. számú melléklet alapján az is látszik, hogy öt év múlva a pedagógusok közel háromnegyede pályán maradónak gondolja magát. Ha hozzávesszük a várhatóan nyugdíjasok több mint 12 százalékát, akkor azt mondhatjuk, hogy a pályán való rossz közérzet csak keveseket készíthet pályaelhagyásra.

## 7.4. A pedagógusok képzettsége; tanulmányok - továbbképzések

Az újabb diplomát megcélzó tanulmányok jelenlegi folytatására és az újabb diploma öt éven belül történt megszerzésére kérdeztem rá a 8. és 9. kérdéssel (36. számú melléklet). Az utóbbi öt évben a pedagógusok 27,2 százaléka (N = 283) szerzett újabb diplomát, és 7,4 százaléka (N = 284) jelenleg is folytat felsőfokú tanulmányokat.

Az életkori csoportok mentén nézve az adatokat feltűnik, hogy az 55 évesnél idősebbek közel tíz százaléka (9,8%), a 45-54 évesek jó negyede (25,2%), a 35-44 évesek mintegy harmada (33%), és a 34 év alattiak 38,2%-a szerzett öt éven belül újabb diplomát. Jelenleg az 55 évesnél idősebbek nem folytatnak felsőfokú tanulmányokat, a 35-54 év közötti korcsoportokban 5,6 és 5,9 százalékban, és a 34 évnél fiatalabbak pedig a legnagyobb arányban (21,1%) igyekeznek újabb diplomát szerezni. Jellemző tendenciának vehetjük tehát a fiatal pedagógusok újabb diploma megszerzésére irányuló törekvéseit, továbbá nem tekinthetjük egyedinek a 35 év feletti pedagógusok ötvenes éveik elejéig megszerzett újabb diplomáját.

Több változó adatait vizsgálva statisztikailag jelentősnek mutatkozott összefüggésekre bukkanhatunk az elmúlt öt évben megszerzett diploma és az innovációs csoportba tartozás, valamint a felsőfokú tanulmányok folytatása és a hozzáadott érték szerinti relációkban. A táblák adatai szerint *a HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények pedagógusai 31,4%-os arányban, míg a hagyományos innovációkat folytató iskolák pedagógusai 18,5%-os arányban szereztek öt éven belül újabb diplomát. Azaz az újabb diplomát öt éven belül szignifikánsan nagyobb arányban szerezték meg a hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusai* (Khi-négyzet = 5,246; df = 1; p = 0,022). Jelenleg azok közül, akik felsőfokú tanulmányokat folytatnak, 28,6 százalék azok aránya, akik olyan iskolában dolgoznak, ahol nem jelent meg tendenciaszerűen hozzáadott érték. Ugyanakkor 71,4 százalék azok aránya, akiknek a telephelyén történt kompetenciamérések alapján megállapíthatjuk a hozzáadott értéket. *A hozzáadott értéket előállítani tudó telephelyeken a pedagógusok 10,6%-a folytat felsőfokú tanulmányokat, míg ez az arány 4,29%-os a hozzáadott értéket előállítani nem tudó iskolákban* (Khi-négyzet = 4,165; df = 1; p = 0,041). Ezek alapján úgy tűnik, hogy *a „hefopos” és a hozzáadott értéket előállító iskolák, mintegy „beruháznak” az emberi erőforrásokba a tanulmányokat folytató kollégák feltételezhető támogatásával.*

A továbbképzésekkel kapcsolatos válaszokból a várakozásoknak megfelelően kiderül, hogy a HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények pedagógusai nagyobb arányban vettek részt az innováció jellegének megfelelő továbbképzésekben. Így akár az IPR-képzést vagy az integrációs és a képesség-kibontakoztató felkészítést nézzük, akár a kompetencia alapú oktatáshoz kapcsolható továbbképzéseket (TIOK, Felkészítés, Adaptáció), mindenhol a jelentős különbséget látunk az arányokban. A 37. mellékletben található táblákban jelzett különbségek ötszázalékos szignifikancia szinten bizonyulnak statisztikailag jelentősnek. A keresztátlalak statisztikáinak értékei, mind az integrációval (Khi-négyzet = 23,786; d f = 1; p < 0,001) és a képesség- kibontakoztatással (Khi-négyzet = 10,531; df = 1; p = 0,001), mind a kompetencia alapú oktatással összefüggésben (Khi-négyzet értékei = 12,456; 20,269; 12,564; df = 1; p < 0,001) mutatják a szignifikáns különbségeket.

Az innovációs csoportokba tartozás és az azokhoz tartozó képzésekben való részvétel egyébként logikus és szignifikáns kapcsolatain túl, van azonban néhány statisztikailag jelentős kapcsolat, melyet elemeznünk szükséges. A szignifikáns kapcsolatok egyszer a szignifikáns hozzáadott érték és az IPR képzésben, illetve az integrációs/képesség-kibontakoztató képzésben való részvétel között, másodsor pedig ez utóbbi és a hozzáadott

érték relációban mutatkoznak. Kicsit részletesebben arról van szó, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusainak 47,3 százaléka vett részt IPR képzésben, szemben azok 19,3 százalékos arányával, akik olyan iskolában dolgoznak, ahol nem mértek szignifikáns hozzáadott értéket. Ha az IPR képzésben részt vevők egészét nézzük, akkor látható, hogy 50,7 százalékuk szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusa. Figyelemmel az eddigiekre és arra, hogy az összes válaszsolónak (N =250) csak 29,6%-a tanít szignifikáns hozzáadott értéket megjeleníteni tudó telephelyen; elmondhatjuk, hogy a képzés őket érintette, annak törzsközönségét ők alkották (Khi-négyszet = 20,409; df=1;  $p < 0,001$ ). Ugyancsak el tudjuk mondani, hogy integrációs/képesség-kibontakoztató képzésben is magasabb arányban (31,4%) vettek részt a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül a kollégáik, mint ahol nincs ilyen hozzáadott érték. Onnan ugyanis a résztvevők aránya 18,1% volt (Khi-négyszet = 5,233; df = 1;  $p = 0,022$ ). A tendenciaszerűen megjelenő hozzáadott érték, ami az iskolák felénél kimutatható, statisztikailag jelentős összefüggésben van az integrációs/képesség-kibontakoztató képzésen való részvétellel. Ahol nem jelent meg hozzáadott érték, ott a pedagógusoknak csak 14,5%-a vett részt a képzésben, míg ahol igen, ott 29,3% a részvételi arány. Még kiemelkedik az adatokból, hogy a képzésben résztvevők kétharmada (66,7%) olyan iskolában tanít, ahol megmutatkozott a hozzáadott érték (Khi-négyszet = 7,867; df=1;  $p = 0,005$ ). *A továbbképzésekben tehát statisztikailag jelentősebb arányban vettek részt a hozzáadott értéket produkáló iskolák pedagógusai.*

Vizsgáltam a képzésekkel való elégedettséget is. Az elégedettek és a teljesen elégedettek aránya együttesen, valamennyi képzést alapul véve, eléri a nyolcvan százalékot (79,98%). Az átlagtól kissé eltér az IPR képzés, ahol ez az arány csak 71 százalékos (37. táblázat). Természetesen az elégedettek aránya mindig magasabb (átlagosan 50,8%), mint a teljesen elégedetteké. A teljesen elégedettek aránya, pedig – az IPR-képzéssel való elégedettséget leszámítva - mindig magasabb, mint a kicsit elégedetteké.

37. táblázat: IPR képzéssel való elégedettség

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	elégedetlen	3	1,0	4,3	4,3
	kicsit elégedett	17	5,9	24,6	29,0
	elégedett	34	11,9	49,3	78,3
	teljesen elégedett	15	5,2	21,7	100,0
	Total	69	24,1	100,0	
Missing	System	217	75,9		
Total		286	100,0		

Az elégedettség mértékének további, varianciaanalízissel történő vizsgálata, néhány statisztikailag szignifikáns kapcsolatot is megmutat. Kiderült, hogy az IPR képzésben résztvevők csoportjai közül, éppen a szignifikáns hozzáadott értéket produkáló iskolák pedagógusai tekinthetők elégedettebbeknek, mint azon résztvevők, akiknek az iskolai telephelyein nem volt szignifikáns hozzáadott érték ( $p = 0,002$ ). Az átlagok értékeit a 38. táblázatban láthatjuk.



**38. táblázat: IPR képzéssel való elégedettség átlagai, szignifikáns hozzáadott érték szerint**

Szignifikáns hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
nincs	2,5882	34	,7014
van	3,1714	35	,7854
Total	2,8841	69	,7959

Ugyancsak azt látni az eredményekből (38. számú melléklet), hogy szignifikánsan elégedettebbek a tendenciaszerűen hozzáadott értéket megjelenítő iskolák pedagógusai a képzéssel, mint az ezt nem mutató iskolákban dolgozó kollégáik ( $p = 0,007$ ). A községi telephelyeken dolgozó tanárok szintén szignifikánsan elégedettebbek a képzéssel, mint a városi telephelyeken dolgozó pedagógusok ( $p = 0,001$ ).

## **7.5. Innovációs programok eredményességi szempontú megítélése a pedagógusok körében**

A 13. kérdésben az iskolai eredményesség szempontjából kellett fontosság szerint megítélnie a pedagógusoknak három innovációs programot (39. számú melléklet). Mint látható, hiányzó válaszok legkevesbé a kompetencia alapú oktatás fontosságának megítélésénél találhatók, ami azt is jelentheti, hogy talán ez a legismertebb program a három közül. Ugyanakkor meg kell jegyezni, hogy a kutatásban a programok ismertségére nem kérdeztem rá. A romákkal kapcsolatos negatív sztereotípiákra, valamint egyes, a roma gyerekek nevelésével, oktatásával kapcsolatba hozható tévhitekre igen. Azok elemzése viszont alátámaszthatja azt a feltételezést, hogy a roma tanulókkal kapcsolatban álló innovációs programok nagyobb elutasítást kapnak. Ez az elutasítás azonban kifejezhető volt az anonim választások révén, ám azzal is, hogy nem választott kategóriát a pedagógus. A hiányzó válaszok okainak feltárására azonban e vizsgálat keretében szintén nem került sor.

A táblák megmutatják, hogy közel azonos arányban vannak azok a pedagógusok, akik nem tekintik fontosnak sem a cigány kulturális kisebbségi oktatást (12,7%), sem pedig a hátrányos helyzetű és roma tanulók integrált oktatását (13,6%). A pedagógusok harmada kis fontosságot tulajdonít az iskolai eredményesség szempontjából a cigány kulturális oktatásnak, ám több mint fele a válaszolóknak, fontosnak (40,1%) és/vagy nagyon fontosnak (13,9%) tekinti. Az integráción alapuló oktatást viszont, összességében több mint kétharmad arányban (54% és 14,7%) gondolják fontosnak vagy nagyon fontosnak. Az innovációs programok eredményesség szempontjából való fontossági sorrendjének virtuális első helyezettje mindenképpen a kompetencia alapú oktatás, hiszen a fontos (49,5%) és a nagyon fontos (30,7%) kategória választási arányai megmutatják, hogy több mint nyolcvan százaléka a pedagógusoknak emellett tette le voksát.

Innovációs csoport szerint vizsgálva a fontossági kategóriákat jelölő átlagokat az látszik, hogy a hefopos csoportba sorolt tanárok fontosabbnak gondolják az innovációs programokat. Azonban a Levene - teszt elvégzése mellett a varianciaanalízis szignifikáns eltérést csak az alábbi program esetében mutat.

**39. táblázat: A cigány kulturális kisebbségi oktatás az iskolai eredményesség szempontjából, átlagok innovációs csoport szerint**

csoport	Mean	N	Std. Deviation
HEFOP	2,6500	180	,8422
hagyományos innovációk	2,3448	87	,9379
Total	2,5506	267	,8844

A 39. táblázat alapján azt mondhatjuk, hogy a HEFOP szerinti innovációkat folytató iskolák pedagógusai fontosabbnak tekintik a cigány kulturális kisebbségi oktatást, mint a hagyományos innovációkat folytató telephelyek tanárai ( $p = 0,008$ ). Mint láthattuk, a végző mintavételi egységek közül kettő „hefopos” és három „hagyományos” iskolában van cigány kulturális kisebbségi oktatás.

Más változókat is bevonva a vizsgálatba, rábukkanunk még szignifikáns relációkra. Részben ezt illusztrálja a következő táblázat.

**40. táblázat: A kompetencia alapú oktatás fontosságának megítélése az iskolai eredményesség szempontjából – nem szerint**

	nem			
	férfi		nő	
	Mennyire fontos a kompetencia alapú oktatás?		Mennyire fontos a kompetencia alapú oktatás?	
	Count	%	Count	%
kicsit fontos	13	25,5%	32	14,8%
fontos	30	58,8%	107	49,5%
nagyon fontos	8	15,7%	77	35,6%

A pedagógus férfiak több mint fele (58,8%) fontosnak tartja a kompetencia alapú oktatást, míg a pedagógusnőknek lényegében fele (49,5%) gondolja így. Igen ám, de a női pedagógusok több mint egyharmad arányban (35,6%) nagyon fontosnak vélik a kompetencia alapú oktatást, s ez együtt a többi kategória arányaival megmutatja, hogy a tanárnők gondolkodásában nagyobb fontosságot nyert a program. Az átlagok (41. sz. táblázat) pedig azt is megmutatják, hogy statisztikailag jelentős különbség van a két nem között a program fontosságának megítélésében ( $p = 0,004$ ).

**41. táblázat: A kompetencia alapú oktatás az iskolai eredményesség szempontjából - átlagok, nem szerint**

Mennyire fontos a kompetencia alapú oktatás?			
nem	Mean	N	Std. Deviation
férfi	2,9020	51	,6405
nő	3,2083	216	,6807
Total	3,1498	267	,6828

Azok a pedagógusok, akik iskolai túlterheltségről számolnak be (18. sz. kérdés) abban az értelemben, hogy ez az iskolai munkájukban nagyobb problémát jelent, szignifikánsan kevésbé tartják fontosnak a kompetencia alapú oktatást ( $p = 0,019$ ), mint az e

problémát nem jelző kollégáik. Ugyanez a helyzet azoknál, akik az osztályzat nélküli értékelést ( $p = 0,002$ ) és a szöveges értékelést ( $p = 0,009$ ) jelzik problémaként.

Összességében tehát az iskolai eredményesség szempontjából a cigány kulturális kisebbségi oktatást fontosabbnak tartják kollégáiknál a hefopos innovációkat folytató iskolákban dolgozó tanárok. Továbbá *a kompetencia alapú oktatás fontosabb az iskolai eredményesség szempontjából a pedagógusnők szerint, valamint azok szerint is, akiknek nem okoz nagyobb problémát saját iskolai túlterheltségük, vagy az osztályzat nélküli, illetve a szöveges értékelés.*

## **7.6. Alkalmazott és kedvelt oktatási stratégiák, módszerek és szervezési módok**

A kérdőív 20. és 21. kérdéseire kapott válaszok alapján az egyes oktatási stratégiák, módszerek és szervezési módok alkalmazásának gyakoriságára és kedveltségére deríthetünk fényt. Az alkalmazás gyakoriságánál a hiányzó válaszok megjelenését, a választott kategóriák móduszát és a kategóriák átlagát megfigyelve egy sajátos helyzetképet mutatnak az adatok. Ebből azt lehet megtudni, hogy vannak olyan stratégiák, módszerek és szervezési módok, melyeket legtöbbször a leggyakrabban, illetve a legritkábban alkalmaznak, és vannak olyanok is, amelyeket nem kategorizálnak. Ez utóbbiakat vélhetően vagy nem tudták megítélni, vagy maga a kategóriába sorolás elkerülte a figyelmüket, vagy nem akarták a kategorizálást megcsinálni. Amennyiben nem tudták megítélni, feltételezhetjük azt is, hogy nem kellően ismerik a kategóriába sorolás tárgyát. Ezzel a lehetőséggel ennél a kérdésnél nyíltan nem számoltam, azonban a kedveltségre történő rákérdezésnél részben már igen. Ott szerepeltettem a „nem tudom megítélni” kategóriát, ami az alkalmazott módszerek, stratégiák, szervezési módok kedveltségére vonatkozó, az e kategóriát jelölő válaszoknál, a kategóriába sorolandó tárgy és a személyes viszony egészéről ad egy alapvetően ismerethiányt mutató képet.

### **7.6.1. Az alkalmazás**

Az alkalmazás előfordulásának gyakoriságát a soha (1), félélvonta (2), havonta (3), hetente (4) és a majdnem minden órán (5) kategóriákba lehetett sorolni. Csak az adatfájlban került sor a válaszok numerikus kódolására, nem a kérdőívben. A kódolással viszont páratlan számú, kényszerítő skálákon megjelenő válaszokként lehet kezelni az adatokat. A módusz – leggyakoribb választás – alapján a pedagógusok soha nem alkalmaznak: internetet, számítógéppel segített oktatást, projekt módszert, drámapedagógiát és előadást sem. Viszont majdnem minden órán alkalmaznak: megbeszélést, magyarázatot, kérdeve kifejtést, szemléltetést, bemutatást, frontális munkát, egyéni munkát és egyénre szabott munkát is. Az átlagok elemzése azonban megmutatja, hogy inkább a *félélvonta kategóriában szerepeltetik* az előzőekben a legtöbb soha jelölést kapott elemet, így a *drámapedagógiát* (Átlag = 1,9375), a *projekt módszert* (Átlag = 2,1126), a *számítógéppel segített oktatást* (Átlag = 2,4071) és az *internet alkalmazását* (Átlag = 2,4484). A hiányzó válaszok száma a projekt módszernél 56, a drámapedagógiánál 47, az internet alkalmazásánál 35 és a számítógéppel segített oktatásnál 34, valamennyinél meghaladja az egyes kategóriákra átlagosan

kalkulálható harmincat. Az előadás átlaga (2,9426) már inkább a havonta kategóriába tartozik. A hiányzó válaszok száma itt magas: 43.

Majdnem *minden órán alkalmazzák* az átlagok alapján a *magyarázatot* (Átlag = 4,8345), az *egyéni munkát* (Átlag = 4,6630), a *frontális munkát* (Átlag = 4,6330), a *szemléltetést* (Átlag = 4,6236) és a *megbeszélést* (Átlag = 4,5667). A hiányzó válaszok számai ezeknél alacsonynak tekinthetők (40. számú melléklet).

Témánk szempontjából kiemelt jelentőséggel bír még a kooperatív tanulás-szervezés (Átlag = 3,0081) 40 hiányzó válasszal, valamint az egyéni haladási ütemet elősegítő differenciált tanulás-szervezés (Átlag = 3,3492) 35 hiányzó válasszal. Vagyis úgy tűnik, a kompetencia alapú oktatás, továbbá az integrációs és képesség-kibontakoztató felkészítés fontos oktatási stratégiái, az átlagok alapján a páratlan számú értéket tartalmazó skála semleges középértéke, jelen esetben a „havonta” felé tartanak. Ugyanakkor feltételezhetjük azt is, hogy relatíve kevesebben ismerik ezeket a stratégiákat, mint a leggyakrabban alkalmazott módszereket. A leggyakrabban alkalmazott módszerek, kétségtelenül inkább a hagyományos pedagógiai kultúrára jellemző prezentációs stratégiához tartoznak,<sup>30</sup> mintsem az innovációs folyamatokkal megcélzott és átalakuló eszközrendszerben használatos stratégiákat és módszereket (lásd 40. melléklet).

Csoport szerint varianciaanalízissel vizsgálva az átlagokat, észrevehető, hogy a *hefopos innovációs csoportba* sorolt iskolákban dolgozó pedagógusok a *drámapedagógiát* ( $p = 0,036$ ), a *szerepjátékot*, *szimulációt* ( $p = 0,046$ ), a *kooperatív tanulás-szervezést* ( $p = 0,004$ ) és a *csoportmunkát* ( $p = 0,033$ ) *szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák*, mint a hagyományos innovációs csoportba tartozó kollégáik. Ugyanakkor nincs szignifikáns különbség az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulás-szervezés, továbbá a fentiekben tárgyalt, hagyományosabbnak tekinthető módszerek (megbeszélés, szemléltetés, magyarázat), továbbá az egyéni és a frontális munkaforma alkalmazásának gyakorisága között. Az IKT kompetenciákat igénylő stratégiák és módszerek közé illeszthetően, csak az internet alkalmazása ( $p = 0,038$ ) mutatott szignifikáns különbséget a hagyományos innovációkat folytató intézményekben dolgozók javára az alkalmazás gyakoriságának tekintetében (41. számú melléklet).

A település típusát független változóként kezelve egy szignifikáns relációra bukkanunk. Ebből kiderül, hogy a *községekben gyakoribb az egyénre szabott munka* ( $p = 0,001$ ).

Ha azt nézzük, hogy azok a pedagógusok, akik személyesen részt vettek a pedagógiai eszközrendszereik megújítását szolgáló továbbképzésekben, milyen alkalmazási gyakorlatról számolnak be, akkor általában kimutatható javukra különbség a nem hagyományos módszerek és stratégiák gyakoribb alkalmazásában. *Aki például részt vett integrációs és/vagy képesség- kibontakoztató felkészítésben, szignifikánsan ( $p = 0,025$ ) gyakrabban alkalmaz egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulás-szervezést.* Az IPR képzésben részt vetteknel viszont nem mutatható ki ez a szignifikáns kapcsolat. Érdekes, hogy az IPR képzésben részt vettek nem különböznek szignifikánsan egymástól telep-

---

<sup>30</sup> A prezentációs stratégia jellemzőit, így az abban alkalmazott módszereket írja le Knausz Imre (2001) jegyzetében.

lyeik település típusa szempontjából, ám az integrációs és/vagy a képesség-kibontakoztató felkészítéssel kapcsolatos képzésekben részt vettek igen. Ezen utóbbi képzésekre leginkább a községi telephelyekről érkeztek a pedagógusok (Khi-négyzet = 5,129; df = 1; p = 0,024). Bár a változók közötti kapcsolat gyenge (Cramer V = 0,144), ez az összefüggés mégis segít értelmezni azt a jelenséget, ami a községekben dolgozó tanárok egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezésének sűrűbb előfordulását mutatja a városi kollégákhoz képest. Úgy tűnik, az integrációs felkészítéshez köthető képzés más képzéseknél erősebb hatása érvényesült a differenciált tanulásszervezés gyakoribb alkalmazásának megjelölésében, s ez a hatás a községi pedagógusokra terjedt ki.

A csoportmunka és a képzésekben való részvétel egyes relációi szignifikánsak. A HEFOP 3.1.3 „Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra” pályázati program keretében az új pedagógiai eljárások, eszközrendszerek adaptálásában érintettek (p = 0,016), továbbá az ezt megelőzően a HEFOP 3.1.2 pályázati komponenshez tartozó „TIOK” képzésekben részt vetteknl (p = 0,028) látjuk a *csoportmunka szignifikánsan gyakoribb* alkalmazásáról szóló válaszokat. Azt is tudjuk, hogy a *kompetencia alapú oktatáshoz kapcsolható továbbképzésekben* (HEFOP 3.1.2; 3.1.3) a *városi pedagógusok szignifikánsan* nagyobb arányban vettek részt, s mindkét esetben 75% fölötti arányban találjuk őket a résztvevők között (Khi-négyzet = 4,453; df = 1; p = 0,035; Khi-négyzet = 7,830; df = 1; p = 0,005). Figyelemre méltó összefüggéseket látunk, ha a hozzáadott érték léte szerint, illetve, ha a szignifikáns hozzáadott érték léte szerint, mint független változók alapján vizsgáljuk a módszereket és a stratégiákat. Így *négy szignifikáns relációval találkozunk*. Az elsöben a hozzáadott érték megjelenése és az előadás alkalmazásának gyakorisága kap szerepet. Azt látjuk, hogy *ahol van tendenciaszerűen megjelenő hozzáadott érték, ott az előadás alkalmazásának előfordulása ritkább* (Átlag = 2,6911), mint ott, ahol nincs hozzáadott érték (Átlag = 3,1983). A különbség pedig szignifikánsnak tekinthető (p = 0,009). *A másik három szignifikáns kapcsolat a szignifikáns hozzáadott érték, mint független változó, és a prezentáció, a multimédia alkalmazása, valamint a projekt módszer, mint függő változók között jelentkezett*. Ezek szerint, *ahol van szignifikáns hozzáadott érték, ott a pedagógusok gyakrabban alkalmazzák a prezentációt* (Átlag = 3,2609), mint ahol nincs (Átlag = 2,8647) (p = 0,032). Szintén *statistikailag jelentős a különbség a multimédia használatában* (p = 0,039) és *a projekt módszer alkalmazásában* is (p = 0,025). Ez azt jelenti, hogy ahol kimutatható volt a szignifikáns hozzáadott érték, ott *sűrűbb alkalmazást említenek* a tanárok mind *a multimédia* (Átlag = 2,9118) és mind *a projekt módszer* (Átlag = 2,3636) tekintetében, mert ahol nem látható szignifikáns hozzáadott érték, ott az átlagok a multimédiánál a 2,5562, a projekt módszernél pedig a 2,0121 értékeket vették fel.

## 7.6.2. A kedveltség

Amikor az alkalmazott stratégiák, módszerek és szervezési módok kedveltségét nézzük, akkor a 21. kérdésre adott válaszokat kell vizsgálnunk. Ezeket iskolai osztályzatokként kellett megadniuk a válaszolóknak, ahol az egyes az „egyáltalán nem szeretem”, az ötös pedig a „szeretem és élvezem az alkalmazását” kategóriákat jelölte a skála két végpontjaként. A páratlan számú értéket tartalmazó skála középső értéke a hármas osztályzat,

a „kedvelem” attitűdöt jelölte. Ez egyben azt is mutatja, hogy kiegyensúlyozatlan skálán helyezkednek el a válaszok. Lehetőség volt a nullás jelölés választására is, ami a „nem tudom megítélni” kategóriát jelölte. Ez a „nem tudom megítélni” válaszkategória, a vizsgálat szempontjából az ismerethiányos helyzetet jelöli, ami az alkalmazott stratégia, módszer, szervezési mód sajátosságainak ismeretével és a pedagógus saját tapasztalatainak, beállítódásának ismeretével van összefüggésben. E válaszkategória későbbi kizárásával és a válaszok hiányzó értékekhez történő besorolásával vált lehetővé a pedagógusok attitűdöket kifejező választásainak kvázi kényszerítő skálán történő értelmezése az átlagok alapján.

A *drámapedagógiánál* 70, a *projektműszernél* 45, a *számítógéppel segített oktatásnál* 39, az *internet és a multimédia alkalmazásánál* egyaránt 32-32, a *prezentációnál* 30 pedagógus jelezte, hogy nem tudja megítélni kedveltség szerint az elemeket. Ez a pedagógus minta (N=286) egészében a 24,4, a 15,7, a 13,9, a 11,1 és a 10,5 százalékos arányokat jelenti, s egyben az ismerethiányos helyzetet. Ez a helyzet persze erőteljesebben kifejezheti magának az alkalmazásnak a hiányát is. Az előadásnál és a szerepjátéknál, szimulációnál megjelölt „nem tudom megítélni” kategória százalékarányai a 8,7% és a 8,4%, s ezeket követi a megtanítás stratégiája és a vita 7,7 és 7 százalékos aránnyal. A következő szint már 2,5% alatt van. Ugyan senki nem jelölte a „nem tudom megítélni” kategóriával, de 54 pedagógus, a minta 18,8% - a, egyáltalán nem sorolta kategóriába a kooperatív tanulásszervezést. A fentiekben szereplő pedagógiai eszközrendszer elemek, az előadás kivételével, nem a hagyományos pedagógiai gyakorlatot folytatókat jellemzik elsősorban, hanem az IKT és az alternatív pedagógiai innovációkat részben vagy egészben adaptálóakat. Valószínűsíthető, hogy 10%-nál is magasabb arányban vannak a mintában olyan pedagógusok, akik vélhetően nem rendelkeznek elegendő ismerettel az utóbbi évtizedben elterjedő innovációs pedagógiai eszközrendszer fontosabb elemeiről, még azok kategorizálásához sem. Az is valószínű, hogy még többen vannak azok, akiknek nincs múltbeli alkalmazási tapasztalatuk, s nem is része pedagógiai gyakorlatuknak ezek alkalmazása. Azonban ez utóbbiról itt, a kutatás célja, jellege és eszközei miatt semmi biztosat nem mondhatunk.

A leginkább szeretett pedagógiai eszközrendszer elemek jól láthatók az átlagokból. Ezek az átlagok csökkenő sorrendjében a következők; a *szemléltetés* (Átlag = 4,4964), a *megbeszélés* (Átlag = 4,1782), a *magyarázat* (Átlag = 4, 1475), az *egyéni munka* (Átlag = 4,1140), a *játék* (Átlag = 4,0602) és a *bemutató* (Átlag = 4,0038).

Sem átlag, sem módusz nincs viszont a skálakon hármastól alatti érték alatt. Jelen esetben a hármastól alatti választása a kedveltnek tartott elemeket jelöli ki. Ez azt is jelenti, hogy a pedagógusok átlagosan azokat a módszereket, stratégiákat és szervezési módokat is kedvelik, amelyeket nem jelöltek meg szeretett elemként. Az átlagok alapján nincs nem kedvelt és nem szeretett elem, legfeljebb kevésbé és jobban kedvelt. Ennek megfelelően a legalacsonyabb átlagokkal jellemezhetők az átlagok növekvő sorrendjében a következők: előadás (Átlag = 3,0168), projekt módszer (Átlag = 3,1814), drámapedagógia (Átlag = 3,2067), kooperatív tanulásszervezés (Átlag = 3,3519), vita (Átlag = 3,3806), egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés (Átlag = 3,4650). Ezeknél az elemeknél láthatjuk a negatív attitűdök legnagyobb arányú előfordulását, ami az „egyáltalán nem szeretem” és a „nem kedvelem” kategóriák érvényes százalékarányainak összevonásaként is leírható.

Eszerint negatív attitűdöket fogalmazott meg a pedagógusok 31,1%-a az előadással, 29%-a a projekt módszerrel, 26,2%-a a drámapedagógiával, 21,1%-a a vitával, 18,4%-a a kooperatív tanulásszervezéssel és 15,2%-a az egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezéssel.

A következőkben azt érdemes megnézni az átlagok összehasonlításával, hogy kik azok, akik jobban, illetve kevésbé szeretik, valamint, hogy kik azok, akik kevésbé, illetve jobban kedvelik a hat-hat elemet.

A *játék* szeretettségé több független változóval áll statisztikailag jelentős kapcsolatban. Ezek a következők: az innovációs csoportba tartozás, a nem, a hozzáadott érték, a továbbképzésekben való részvétel és a napi gyakorlatban megjelenő nagyobb problémák. Azt lehet megállapítani, hogy a *HEFOP* szerint innovációkat folytató telephelyeken dolgozó pedagógusok ( $p = 0,024$ ), a *nők* ( $p = 0,008$ ), a kimutatható *hozzáadott értéket* előállító iskolák pedagógusai ( $p = 0,007$ ), továbbá akik részt vettek a *kompetencia alapú oktatásra* történő felkészítéshez és az adaptáláshoz ( $p = 0,003$ ;  $p = 0,032$ ) köthető *képzésekben, jobban szeretik a játékot*. Ugyancsak jobban szeretik a játékot azok, *akiknek a napi munkájában nem okoz nagyobb problémát az osztályzat nélküli értékelés* ( $p = 0,021$ ).

A *magyarázatot* jobban szeretik a *városban dolgozó pedagógusok*, mint *községi kollégáik* ( $p = 0,011$ ), továbbá azok is, *akiknek az osztályzat nélküli* ( $p = 0,009$ ) és a *szöveges értékelés* ( $p < 0,001$ ) *nagyobb problémát jelent*.

A *bemutatót* azok szeretik jobban, *akiknek nem jelent nagyobb problémát a saját iskolai túlterheltségük* ( $p = 0,022$ ). A *szemléltetés* és a *megbeszélés* kedveltségével kapcsolatos relációk viszont nem tekinthetők megbízhatónak, illetve szignifikánsak.

A kevésbé kedvelt elemek között az *előadás*, a *projekt módszer*, valamint a *drámapedagógia* mutat megbízható szignifikáns kapcsolatokat különböző független változókkal összefüggésben. A változók hatására kialakuló, relatíve nagyobb kedveltséget a szignifikancia szint jelölésével tüntetem fel a 42. táblázatban. Jól látható, hogy itt a kevésbé és a jobban kedvelt elemek között egy hagyományos, és kettő, az alternatívást megjelenítő elemről van szó.

42. táblázat: Kevésbé kedvelt elemeket jobban kedvelő csoportok

Elemek Változók	előadás	projekt módszer	drámapedagógia
Nő			$p = 0,015$
Férfi	$p < 0,001$		
Részvétel HEFOP 3.1.3 képzésben		$p = 0,004$	
Újabb diploma megszerzése öt éven belül		$p = 0,042$	
Nem nagyobb probléma a tanu- lók hiányzása		$p = 0,050$	

Nem nagyobb probléma az osztályzat nélküli értékelés		$p < 0,001$	
Nem nagyobb probléma a szöveges értékelés		$p = 0,008$	

A táblázat alapján annyit mondhatunk, hogy a képzések pozitívan hatnak az alternativitást megjelenítő stratégia kedveltségére, továbbá a pedagógusnők jobban kedvelik a pedagógiai gyakorlat szempontjából újabbnak számító pedagógiai eszközrendszer elemét. Ez viszont nem hozható összefüggésbe azzal, hogy jelentősen felülreprezentáltak lennének a képzésekben, ugyanis nincs szignifikáns kapcsolat a nem változója és a képzésekben való részvétel között. A hagyományos eszközrendszer elemét, az előadást egyértelműen a férfiak kedvelik jobban. Az iskolákról idáig azt tudjuk, hogy a hozzáadott érték tendenciaszerű előfordulásánál enyhébb, s a szignifikáns előfordulásnál erős fölénye van a HEFOP szerint innováló iskoláknak, s hogy a hefopos képzések közönsége is innen került ki. Vagyis a kör bezáródni látszik, hiszen, ha az öt éven belül újabb diplomát szerzettek körére is kíváncsiak vagyunk, akkor azt látjuk, hogy ugyan a változók között gyenge a kapcsolat, de mégis szignifikánsan jelentős az összefüggés, mely szerint a hefopos innovációs csoportba tartozó iskolák pedagógusai 77,9%-át teszik ki a diplomászerzőknek (Khinégyzet = 5,246; df = 1;  $p = 0,022$ ). Ugyancsak láthatóan érvényesül a kedveltséget növelő hatása annak is, ha nem érzi problémának a pedagógus a tanulók hiányzását, vagy a szöveges és az osztályzat nélküli értékelést.

Összegezve a stratégiák alkalmazásáról és kedveltségéről elmondottakat, *ki kell emelni a képzések és a tanulás pozitív hatását* a hagyományos pedagógiai kultúra eszközrendszerétől eltérő stratégiák és stratégiai elemek alkalmazásának gyakorisága és kedveltségének intenzitása terén.

## 7.7. Együttműködés szülőkkel, kollégákkal, szervezetekkel

### 7.7.1. A szülőkkel való együttműködés jellemzői

A 22. kérdésben a szülőkkel való kapcsolat hat lehetséges esetének előfordulási gyakoriságára rákérdezve sorrendbe lehet állítani azokat az eseteket, amelyek rendszeresen, néha vagy sohasem fordulnak elő a válaszoló iskolájában (43. táblázat). A pedagógusok válaszainak százalékos aránya alapján, csökkenő sorrendben szerepelnek a táblázat kategóriaoszlopai az esetek.



43. táblázat: A szülőkkel való kapcsolat jellemzői

Rendszeresen előfordul	Néha előfordul	Nem fordul elő
A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt. (N=280) 50,7%	A szülők panaszt emelnek valami miatt. (N=281) 82,2%	A szülők foglalkozást tartanak a diákoknak. (N=274) 76,6%
Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot kirándulásra. (N=282) 42,9%	A szülők közösen dolgoznak az iskolában. (N=276) 59,8%	A szülők meglátogatják a tanórát. (N=280) 32,1%
A szülők közösen dolgoznak az iskolában. (N=276) 17,4%	A szülők meglátogatják a tanórát. (N=280) 58,9%	A szülők közösen dolgoznak az iskolában. (N=276) 22,8%
A szülők panaszt emelnek valami miatt. (N=281) 14,9%	Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot kirándulásra. (N=282) 50,4%	Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot kirándulásra. (N=282) 6,7%
A szülők meglátogatják a tanórát. (N=280) 8,9%	A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt. (N=280) 47,9%	A szülők panaszt emelnek valami miatt. (N=281) 2,8%
A szülők foglalkozást tartanak a diákoknak. (N=274) 1,1%	A szülők foglalkozást tartanak a diákoknak. (N=274) 22,3%	A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt. (N=280) 1,4%

Kiolvasható a táblázatból, hogy a vélhetően legkiterjedtebb együttműködést, bizonyos körű szakmai partnerséget is feltételező, szülők által tartott foglalkozás a legritkábban előforduló eset az iskola életében. – Összességében csak a pedagógusok 23,4 százalékának van tudomása arról, hogy ilyen előfordulhat iskolájában. - A leggyakrabban viszont az a jelenség fordul elő, hogy a szülők maguktól érdeklődnek gyermekeik iránt, ami egyébként jelentős elvárás is a pedagógusoktól a szülők irányába. Azt is gondolhatjuk, hogy ez az együttműködés kezdete, vagy kicsit másként, a pedagógus által támasztott kritérium szerint, az alap arra, hogy ő együttműködjön a szülőkkel.

A 23. kérdésre adott válaszok gyakorisági arányait vizsgálva látszik, hogy a válaszolók (N=284) 69%-a azt szeretné, ha a szülők jobban érdeklődnének gyermekeik iránt, s csak 6%-uk azt, ha a munkája iránt érdeklődnének. 16,9 százaléka a pedagógusoknak nem szeretne változtatást a szülőkkel való kapcsolatán, 6%-uk pedig azt szeretné, ha kevésbé szólnának bele a szülők a munkájukba (43. számú melléklet).

Ha nem is a leggyakoribb jelenség, de kétségtelenül a legismertebb, hogy a szülők panaszt emelnek valami miatt. A kérdés az lehet, hogy a panasz nyomán elindul-e valami-féle együttműködés a szülők és a pedagógusok között, vagy ezek a válaszok pusztán a szülők és pedagógusok közötti konfliktusokat jelölik. Ez mindenesetre nem eldönthető kérdés ebben a kutatásban, ám az valószínűsíthető, hogy a konfliktusok ott lehetnek gyakoriak, ahol rendszeresen előfordul a szülői panasz. Erről a jelenségről a válaszolók 14,9%-a számolt be.

Az együttműködés eseteit nézve kiemelkedő aránnyal (42,9%) szerepel a rendszeresen előforduló eseteknél az, hogy a szülők elkísérnek kirándulásra egy gyerekcsoportot. Ráadásul a pedagógusok több mint fele (50,4%) azt is mondja, hogy van ilyen jelenség az iskolájukban, ha nem is rendszeresen. Ez tehát az a helyzet, amikor egyfajta munkameg-

osztás alakulhat ki a szülő és pedagógus között. Az együttműködés talán nem ennyire közvetlenül pedagógiai jellegű, amikor a szülők az iskoláért dolgoznak, ám ez is egy követelést fejez ki. Ennek a jelenségnek az előfordulásáról a pedagógusok 77,2 százaléka számol be, de többségében nem rendszeres eseményként. A tanítási órákon való szülői látogatások előfordulásáról kevesebben tesznek említést, de összességében ez így is több mint kétharmadát (67,8%) teszi ki a pedagógusoknak.

A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt, a szülők meglátogatják a tanórákat és az egy vagy több szülő elkísér egy csoportot a kirándulásra azok a változók, amelyek normáelosztás vizsgálata a Box-plot diagramok segítségével, nem mutatott sem kiugró, sem extrém értéket, ezzel könnyen lehetővé téve az összefüggés-vizsgálatokat. Ezek eredményeként különböző független változók mellett szignifikáns eltéréseket látunk az egyes esetek előfordulásánál. Így a „szülők maguktól érdeklődnek gyermekük iránt” és a település típusa változó relációjában azt látjuk, hogy a városban található telephelyeken szignifikánsan gyakrabban érdeklődnek a szülők önmaguktól gyermekük iránt ( $p < 0,001$ ). – Azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a települési típus mögött jelentős szocio-ökonomiai státus mentén leírható különbségek figyelhetők meg a szülői csoportokban.

44. táblázat: Szülők érdeklődése gyermekük iránt, átlagok településtípus szerint

A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt.			
település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	2,3455	110	,5322
város	2,5882	170	,5055
Total	2,4929	280	,5287

Az iskola innovációs csoportba tartozása, mint független változó, statisztikailag szintén jelentős kapcsolatban van a szülői érdeklődéssel ( $p = 0,006$ ), de hatása gyengébb a telephely településtípus szerinti hatásánál. Ugyanakkor a 45. táblázatból jól látható, hogy a hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusainak beszámolóí alapján, náluk gyakoribb esemény a szülők érdeklődése gyermekeik iránt.

45. táblázat: Szülők érdeklődése gyermekük iránt, átlagok innovációs csoport szerint

A szülők maguktól érdeklődnek a gyermekük iránt.			
csoport	Mean	N	Std. Deviation
HEFOP	2,5532	188	,5091
hagyományos innovációk	2,3696	92	,5491
Total	2,4929	280	,5287

Az egy vagy több szülő elkísér egy csoportot a kirándulásra változóra szignifikáns kapcsolatban két független változó van kisebb hatással. A település típusa szerinti független változó és a függő változó relációja megmutatja, hogy *sűrűbben fordul elő a városi telephelyeken*, hogy a szülők elkísérnek egy tanulói csoportot a kirándulásra ( $p = 0,003$ ; Eta-négyzet = 0,030). Még kisebb hatással, de szintén szignifikáns relációban van a szülői kíséréssel az iskolai szignifikáns hozzáadott érték ( $p = 0,048$ ; Eta-négyzet = 0,014). Vagyis, ahol van szignifikáns hozzáadott érték, ott statisztikailag jelentősen sűrűbben fordul elő,

hogy egy-egy tanulócsoporthoz elkísérnek a szülők, ám a hozzáadott érték hatása a függő változóra csak közel fele akkora, mint a települési hatás. Az átlagok szignifikáns különbségeit mutatja be a 44. számú melléklet.

Az egyszempontos varianciaanalízisek, a varianciahomogenitás Levene - teszttel történő ellenőrzése mellett azt is megmutatták, hogy érdemes lehet elvégezni a többszempontos varianciaelemzést is különböző változók bevonásával. Azonban, a többszempontú varianciaelemzéssel a faktorok interakciójaként megjelenő hatások nem bizonyultak szignifikánsnak. Természetesen számos más lehetséges független változó erőteljesebben magyarázhatná a vizsgált jelenséget, de jelen kutatásban szülői kérdőívet nem alkalmaztam, mert ez már túlmutatna a kutatás célkitűzésein, így viszont sem SES- mutatókkal, sem más lehetséges független változókkal nem operálhattam.

### **7.7.2. A kollégákkal, szakemberekkel és szervezetekkel való együttműködés néhány jellemzője**

A szülőkkel való együttműködésen kívül lehetséges volt megvizsgálni a pedagógusok saját kollégáikkal történő együttműködését. A más munkaközösségbeli kollégával tartott közös foglalkozás tekintetében a skála normáleloszlás vizsgálata lehetővé tette a szignifikáns relációk és összefüggések vizsgálatát is. Ezek azonban csak egy esetben hoztak eredményt.

Többszempontú varianciaelemzéssel kimutatható, hogy a szignifikáns hozzáadott érték és a településtípus faktorok külön-külön is ( $p = 0,046$ ;  $p = 0,038$ ), és egymással való interakciójukban is ( $p = 0,006$ ) szignifikáns hatást gyakorolnak a függő változóra. Jól láthatóan a település típusa gyakorol nagyobb hatást, mint a szignifikáns hozzáadott érték. Vagyis inkább a település típusa, azaz a telephely községi kategóriába tartozása hat jobban a közös munkára, mint a meglévő szignifikáns hozzáadott érték (45. számú melléklet). Az is kiderül az Eta-négyzet értékeiből, hogy az interakció nagyobb hatással van a függő változóra, mint a faktorok külön-külön. Azonban látnunk kell az R-négyzet ( $0,031$ ) értékéből, hogy változóink együttes hatása is csak kis részét magyarázzák annak a jelenségnek, ha a pedagógus kollégák más-más munkaközösségből verbuválódva tartanak közös foglalkozást a tanulóknak.

A gyermekjóléti szolgálattal, lényegében a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel hivatásszerűen foglalkozó szociális szakemberekkel való együttműködés hatékonyságáról számolnak be nagyobb rendszerességgel a községi telephelyeken dolgozó pedagógusok. Ez az összefüggés azonban nem tekinthető szignifikánsnak, ellentétben a szignifikáns hozzáadott értékkel összefüggő relációnál megállapíthatóval. Ez utóbbinál azt látjuk (46. sz. táblázat), hogy ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték, ott a pedagógusok nagyobb rendszerességűnek ítélik meg a gyermekjóléti szolgálattal való hatékony együttműködést, mint ott, ahol van ( $p < 0,001$ ).

**46. táblázat: A gyermekjóléti szolgálattal való hatékony együttműködés előfordulásának átlaga, szignifikáns hozzáadott érték szerint**

Hatékony a gyermekjóléti szolgálattal való együttműködés.			
Szignifikáns hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
nincs	2,5487	195	,6352
van	2,0897	78	,7418
Total	2,4176	273	,6977

Azok az iskolák, ahol van szignifikáns hozzáadott érték, többnyire városi iskolák, s ezekben, mint korábban láttuk, kevésbé találkozunk halmozottan hátrányos helyzetű tanulókkal, s vélhetően számos más tényező mellett ez is befolyásolja a hatékony együttműködés előfordulásának magasabb átlagát. – Mindenesetre maga a szignifikáns hozzáadott érték a ritkább előfordulás közel 9%-át magyarázza meg az Eta-négyzet értéke alapján.

Az iskola és részben a szülői társadalom együttműködését jelenítheti meg a kisebbségi önkormányzatokkal való kapcsolat. Azt látjuk, hogy a községi iskolákban dolgozó pedagógusok nagyobb arányban számolnak be arról, hogy rendszeresen vagy néha, de együttműködnek multikulturális tartalmak közvetítésében a kisebbségi önkormányzatokkal (47. sz. táblázat). A városi iskolák pedagógusainak több mint fele szerint, szemben a községek 29 százalékával, ilyen együttműködés náluk nem fordul elő. Ugyanakkor a különbségek nem bizonyultak szignifikánsnak.

**47. táblázat: A kisebbségi önkormányzatokkal való együttműködés gyakorisága településtípus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	Multikulturális tartalmak közvetítésében együttműködnek kisebbségi önkormányzattal.		Multikulturális tartalmak közvetítésében együttműködnek kisebbségi önkormányzattal.	
	Count	%	Count	%
nem fordul elő	31	29,0%	85	52,8%
néha előfordul	57	53,3%	58	36,0%
rendszeresen előfordul	19	17,8%	18	11,2%

Szignifikáns kapcsolatot mutat viszont az egyházakkal való együttműködés előfordulása az iskolán kívüli foglalkozások szervezésében településtípus szerint ( $p = 0,010$ ). Láthatóan a községekben gyakoribb előfordulással találkozunk, ami persze így is messze van a rendszeres előfordulástól (48. táblázat).

**48. táblázat: Az egyházakkal való együttműködés előfordulásának átlaga, településtípus szerint**

település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	1,7963	108	,6664
város	1,5963	161	,5850
Total	1,6766	269	,6255

## 7.8. Az iskola megítélésének sajátosságai a főbb pedagóguscsoportok szerint

A tanítási-tanulási folyamat eredményességéről való pedagógusi gondolkodás több aspektusát mutatják a pedagógusok különböző kérdésekre adott válaszai. Ide vehető az innovációs programok megítélését firtató, korábban már bemutatott 13. kérdéshez kapcsolható elemzés, vagy a roma gyerekek eredményes oktatásával és az iskolai sikerességükkel összefüggésbe hozható 25. és 26. kérdésekhez tartozó vizsgálatok, valamint a most sorra kerülő 17. és 24. kérdésekhez tartozó elemzések is.

A 24. kérdés több szempontból is érdekes, hiszen a válaszadónak a saját iskoláját kellett megítélnie egy képzeletbeli jó-rossz tengely mentén, melynek implikációi között feltételezhetően jelen van az eredményességi szempontú megközelítés. A megítélésre nem direkt módon kérdezzünk, hanem a helyi „közvélemény” megítélésére támaszkodva. Ennek az lehet az előnye, hogy negatív ítélet esetén felmentést ad az ítéletet meghozó számára, s ugyanakkor a megadott kategóriákban jelölt ítéletek alapvetően a saját értékítéletek kivetítése.

Mint a 46. számú mellékletben található táblából leolvasható, 277 pedagógus sorolta be a megadott kategóriák szerint intézményét. A három hiányzó válasz mellett egy kategória szerinti szélsőértéket és hat egyéb választ látunk. Ez utóbbiakat a skála normáeloszlásának érdekében kizártam a további elemzésből. A varianciahomogenitás vizsgálatok viszont nem tették lehetővé, hogy szignifikánsnak tekintsük az átlagok alapján kibontakozó képet – miszerint mind a „hefopos”, mind pedig a városi iskolák pedagógusai kedvezőbben ítélik meg intézményüket –, akkor sem, ha elsőre jól érzékelhetőnek tűnnek a tendenciák.

Csak a szignifikánsnak bizonyult relációkat figyelembe véve az derül ki, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket előállítani tudó intézmények pedagógusai jobbnak látják iskolájukat, mint ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték ( $p = 0,021$ ). A felsőfokú tanulmányokat nem folytató ( $p = 0,001$ ) és „hefopos - adaptációs” továbbképzésben nem résztvevő pedagógusok ( $p = 0,018$ ), valamint azok, akiknek a továbbképzések teljesítésének elvárása nagyobb problémát jelentenek ( $p = 0,030$ ), szintén iskolájuk kedvezőbb megítéléséről számolnak be. Akiknek nem jelent nagyobb problémát a tanulók magatartása ( $p < 0,001$ ), hátrányos helyzete ( $p < 0,001$ ), vagy a szülők szegénysége ( $p < 0,001$ ) és mentalitása ( $p = 0,013$ ), ugyancsak kedvezőbb megítélésről tanúskodnak. Ugyanakkor a szignifikáns hozzáadott érték megléte vagy hiánya független változóként kevésbé magyarázza az iskola megítélésének átlagai közötti különbségeket, mint a tanulmányokkal és továbbképzésekkel operáló független változók. Ezek közül „erőteljesebben” a felsőfokú tanulmányok folytatása (Eta-négyzet =  $0,037$ ) magyaráz, de abszolút értelemben ez is gyengén. Mindenesetre elmondhatjuk; aki részt vesz ilyen képzésben, inkább a középmezőnyben helyezi el iskoláját, míg, aki nem, az a jobbak közé sorolja (49. táblázat).

49. táblázat: Felsőfokú tanulmányok folytatása és az iskola megítélése, átlagok

Iskola megítélése a településen			
Jelenleg folytat-e felsőfokú tanulmányokat?	Mean	N	Std. Deviation
igen	2,8095	21	,8136
nem	2,2411	253	,7671
Total	2,2847	274	,7840

Úgy tűnik, a képzésekben való részvétel kritikusabbá tesz. Talán azon keresztül, hogy előfeltételezi olyan tanulási folyamatok működtetését, melyek előhívják a viszonyítást a szükségletek vagy lehetőségek világa és a valós állapotok között. Az is lehet, hogy maga a tanulás iránti pozitív beállítódás már eleve jelez egy nyitottságot, összehasonlítási igényt vagy már működtetett folyamatot, melynek egyik hatása a saját intézmény kritikusabb megítélése. Ennek alátámasztására azonban kevesebb jelet találunk, mert bár igaz, hogy akinek nem jelent problémát a továbbképzések teljesítése, az kritikusabb, mint aki jelzi a problémát, ám a magyarázóerő itt még kisebb, mint a „hefopos” képzésben vagy a felsőfokú tanulmányokban való részvétel eseteiben.

Néhány jól körülhatárolható problémacsoport átlagok különbségeire gyakorolt hatása a képzések hatásánál jelentősebb. *Szignifikáns kapcsolatot*, mint fentebb bemutattam; a *szülők szegénységével* és a *szülők mentalitásával*, illetve a *tanulók magatartásával* és a *tanulók hátrányos helyzetével* összefüggésben láthattunk. Az 50. és az 51. táblázatok a tanulók hátrányos helyzete (Eta-négyzet = 0,074) és a szülők szegénysége (Eta-négyzet = 0,065) független változók hatására bekövetkező átlagok között kialakuló különbségeket mutatják be. A független változók olyan problémákat jelölnek a pedagógus iskolai munkájában, amelyekről a válaszadók nagyobb problémaként számolnak be.

50. táblázat: A tanulók hátrányos helyzete, mint problémaforrás és az iskola megítélése, átlagok

Iskola megítélése a településen			
probléma a tanulók hátrányos helyzete	Mean	N	Std. Deviation
igen	2,5225	111	,7609
nem	2,0903	144	,7656
Total	2,2784	255	,7918

51. táblázat: A szülők szegénysége, mint problémaforrás és az iskola megítélése, átlagok

Iskola megítélése a településen			
probléma a szülők szegénysége	Mean	N	Std. Deviation
igen	2,6029	68	,7754
nem	2,1508	179	,7678
Total	2,2753	247	,7945

Azt mondhatjuk, hogy a két problémaforrás az eddigieknél jelentősebb hatást gyakorol a saját iskola színvonalának megítélésére, mint az eddigi változók. Ráadásul ezek szignifikáns relációban vannak a másik két problémaforrással. Azok a pedagógusok, akik saját munkájukban nagyobb problémaként jelzik a szülők szegénységét, 88,6%-ban a szü-

lők mentalitását is annak tekintik. Akik viszont a szülők mentalitását nagyobb problémaként jelezték, kicsit több mint kétharmadnyian (67,4%) nem tartották nagyobb problémának a szülők szegénységét. A szülők mentalitását egyébként a válaszadók (N = 251) 75,7 százaléka jelölte problémaként, szemben a szegénységgel, amit csak 27,9 százalékuk választott. A pedagógusok közel negyede (24,7%) a szülők szegénységét és mentalitását együttesen gondolja nagyobb problémának, míg 3,2 százalékuk csak a szegénységüket jelölte. Vagyis a szülők szegénysége, mint problémaforrás, összefonódik a szülők mentalitásával (Khi-négyzet = 8,746; df=1; p = 0,003).

A tanulók hátrányos helyzetét problémaként jelzők 76,3%-a a tanulók magatartását is problematikusnak tartja. A tanulók magatartását nagyobb problémaként jelzők közel fele (49,4%) viszont nem gondol nagyobb problémaként a tanulók hátrányos helyzetére. A válaszadók (N = 259) közel kétharmada (66,4%) a tanulók iskolai magatartását nagyobb problémaként tartja számon. 44 százalékuk a hátrányos helyzetet problémaként jelöli, és együttesen 33,6 százalékban választották a problémaforrásokat. Csak 10,4 százalékuk nem társította a hátrányos helyzetet a magatartási problémákkal. Vagyis elmondhatjuk, hogy a hátrányos helyzet problémaforrásként, a pedagógusok kicsit több mint harmadánál összekapcsolódik a tanulók iskolai magatartásával, mint problémaforrással (Khi-négyzet = 8,958; df=1; p = 0,003). Vannak tehát bizonyítékaink arra, hogy a problémaként jelzett szegénység és hátrányos helyzet nem pusztán a társadalmi szolidaritáshoz fűződő együttérzés megnyilvánulása miatt lesz probléma, hanem sokszor az azzal együtt járó gondolt magatartási problémák miatt.

## 7.9. A tanulók iskolai sikerének és kudarcának oki tényezői

Közvetlenül a tanulók iskolai sikerének és kudarcának legfontosabb okaira kérdeztem rá a 17. kérdéssel. A válaszolóknak öt-öt legfontosabbnak tartott okot kellett megjelölniük mind a sikereknél, mind a kudarcoknál a lehetséges 15-15 válasz közül. A lehetséges válaszok csoportosíthatók aszerint, hogy az okokat mennyiben tudja befolyásolni szakmai tevékenységével a pedagógus, illetve, hogy a felelősség kérdése hogyan oszlik meg. Azokat az okokat, amelyekre egyáltalán nem, vagy csak kevésbé és közvetetten tud hatni, *külső és/vagy környezeti okok*ként szerepeltetem. A pedagógus felől nézve, ezeknek a tényezőknek a jelentős gyakorisággal való szerepeltetésében a felelősség átruházását is kitapinthatjuk, vagy a saját hatékonyságról való gondolkodásban fellelhető szkepszt. A következőkről van szó: *az oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása, a pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége, a család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága, az iskolák felszereltsége és anyagi lehetőségei, a családi nevelés jellemzői, oktatáspolitikai reformok, újítások, valamint a család szociokulturális jellemzői.*

*Belső okok*ként azok jelennek meg, amelyekre közvetlen hatással lehet napi pedagógiai tevékenységével, döntéseivel és szakmai kompetenciáival, vagy amelyek pontosan megnevezik az adott szakmai tevékenységét, s végül, amelyekért közvetlen szakmai felelősség terheli. Ide tartoznak az alábbiak: *a pedagógus nevelő munkája, a pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése, a pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása és*

*oktatási tevékenysége, a pedagógus szülőkkal való kapcsolatteremtése és együttműködése, valamint a pedagógus értékelési kompetenciája.*

Végül *szervezeti* okként azokat a hatótényezőket kezelem, amelyek az iskolai szervezet működésének sajátosságaként jelennek meg, mint olyanok, amelyekre közvetett és közvetlen hatással van a pedagógus szakmai tevékenysége, mondhatni azok eredőjeként jön létre, ám a szervezeti jellegből adódóan a felelősségi kör megosztott. Ide tartoznak: *az iskolai pedagógiai innovációk folytatása, az iskola gyermekköz-pontúsága, valamint az iskola teljesítmény központúsága.*

### **7.9.1. A tanulók iskolai sikerének attribúciói - gyakoriságok**

Az oki tényezők közül kiválasztva az öt legmagasabb arányban előfordulót, az alábbiakat vehetjük észre. Az első két helyen belső okok szerepelnek: 65,2%-kal *a pedagógus nevelő munkája*, és 64,3%-kal *a pedagógus szakértői, szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége* (N = 305). 43,6%-kal, igaz ötödikként, *a pedagógus szülőkkal való kapcsolatteremtése és együttműködése* szerepel a belső okok közül (N = 305). A tanulók sikerében szerepet játszó környezeti okok közül, megelőzve az ötödik (belső) és negyedik (szervezeti) okot, *a családi nevelés jellemzői* emelkednek ki. A tényezőt a pedagógusok (N = 305) 61,6% százaléka szerepelteti a tanulók sikerességét előidéző legfontosabb öt ok között. Sorrendben az utolsó előtti helyen áll a legfontosabb öt ok választásának gyakorisági arányaival készíthető rangsorban a szervezeti okokhoz sorolt, *az iskola gyermekköz-pontúsága* tényező. Ezt az okot a pedagógusok (N = 305) 46,6%-a választotta (47.számú melléklet).

A választott oki tényezők rangsora azt mutatja, hogy a pedagógusok döntően belső okokkal, tehát a pedagógus szakmai tevékenységével és erőfeszítésével teszi magyarázhatóvá a tanulói sikereket az iskolában. Ez úgy értelmezhető tovább, hogy ha a tanulói sikert egyben a pedagógus sikerének is tekintjük, mint ahogyan a tanuló kudarcát a pedagógus kudarcának is. Amennyiben így teszünk, akkor érvényesülni látszik az a szociálpszichológiai modell, amit az attribúciós ítéletek motivációs torzításával kapcsolatban Forgács (1994) *önkiszolgáló torzításként* tárgyal, s melyben saját sikereinket alapvetően belső okokkal magyarázzuk, míg a másokét külsőkkel, továbbá kudarcainkat is külső okoknak tulajdonítjuk, míg a mások kudarcait belsőeknek. A modell alkalmazhatóságához persze meg kell majd néznünk a kudarcok megokolásánál látható arányokat is. Addig azonban, azt is látni kell, hogy a sikerek megokolásában a pedagógusok milyen arányban és mennyi külső (környezeti), belső és szervezeti okot választottak. Vagyis meg kell nézni a választott okok lehetséges tényezőcsoportok szerinti megoszlását.

A három belső ok és az egy szervezeti, valamint az egy külső ok tulajdonítása a tanulói sikerekben, mint „tipikus” pedagógus válasz, tehát nem lenne meglepő. Érdekes azonban a 48. számú mellékletben szereplő táblázatok alapján megnézni, hogy összesen mennyi külső, szervezeti, és belső okot választottak a pedagógusok a legfontosabb öt ok közé, s hogy ezeket a választásokat milyen arányokban tették meg. A táblák vizsgálata módosítja az előzőleg kialakult képet, hiszen az összes választások oki tényezőcsoportonkénti megoszlásai alapján *a két belső, két külső és az egy szervezeti ok* megjelenése szerepel



a legnagyobb gyakorisággal, ami egy kiegyensúlyozottabb, bár még mindig inkább a sikereket belső okokkal magyarázó modellbe illeszthető magyarázatot tesz leírhatóvá, ha a szervezeti okokat is úgy szemléljük, mint amelyekre a pedagógus egyénileg (közvetlenül vagy közvetve) nagyobb hatással lehet.

#### 7.9.1.1. Tanulói sikerek és főbb csoportok

Szignifikáns relációban láthatjuk a környezeti/külső okok választását és az innovációs csoportba tartozást. A hagyományos innovációs csoportba tartozó intézmények pedagógusai nagyobb számban választottak külső okokat, mint a „hefopos” csoportba tartozó kollégáik. Azt is mondhatjuk, hogy *a hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusai a sikerek attribúciójában kevésbé választanak külső okokat* ( $p = 0,036$ ). Az 52. számú táblázat megmutatja, az átlagokat.

52. táblázat: Külső okok választásának átlaga a tanulók iskolai sikerében, innovációs csoport szerint

csoport	Mean	N	Std. Deviation
HEFOP	2,0340	206	1,0517
hagyományos innovációk	2,3030	99	1,0247
Total	2,1213	305	1,0490

Ha a „hefopos” kollégák átlagosan kevesebb környezeti okot jelölnek meg, akkor vélhetően több belső okot vagy szervezeti okot fognak megjelölni. Nos, az átlagok valóban mutatják ezeket az adatokat, de az elfogadott öt százalékos szignifikancia szinten belül nincs összefüggés egyik lehetséges relációban sem. *Egyetlen szignifikáns relációt találhatunk még főbb csoportjainkkal összefüggésben, azt, ami a hozzáadott érték és szervezeti okok elemszámának átlagai között áll fenn* (53. számú táblázat). Ez alapján *a szervezeti okot inkább megjelölők a hozzáadott értéket tendenciaszerűen előállítani képes iskolák szakemberei közül kerülnek ki*, sokkalta inkább, mint a mérési időszakokban az ilyen tendenciát megjeleníteni nem képes iskolákban dolgozó kollégáik ( $p = 0,027$ ).

53. táblázat: Külső okok választásának átlaga a tanulók iskolai sikerében, hozzáadott érték szerint

siker szervezeti okok - elemszám			
Hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
Nincs hozzáadott érték	,5817	153	,6347
Van hozzáadott érték	,7434	152	,6356
Total	,6623	305	,6392

#### 7.9.1.2. Tanulói sikerek és belső okok választása

A belső oktatájdönítés átlaga több változóval szignifikáns kapcsolatban van. Teljesen nyilvánvaló, hogy egy-egy belsőnek tekintett ok választása szignifikáns relációban lesz a belső okok választásának átlagával. Az érdekes ebben az, hogy az egyes okok választásai (mint független változók) milyen mértékben magyarázzák a különbségeket. Mielőtt ezt megnéznénk a legerőteljesebben és a legkevésbé magyarázó belső okok dimenziójában, azt is látni kell, hogy a külső okok és a szervezeti okok választása is előidézhet szignifikáns

relációkat a belső okok választásának átlagával. Ez utóbbiak vizsgálata azonban azt mutatja meg, hogy *csak bizonyos külső okok választása, illetve nem választása és az átlagok alakulása között van statisztikailag jelentős kapcsolat*. Ha ezeket nézzük, akkor *az oktatás-politikai reformok, újítások* ( $p = 0,032$ ), *az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei* ( $p = 0,007$ ), *a család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága* ( $p = 0,003$ ) magyarázzák kismértékben az átlagok különbségeit. Ez mindhárom független változónál úgy jelentkezik, hogy a *külső ok szerepeltetése* a tanulói siker okaiként *csökkenti a belső okok választásának átlagát* (49. számú melléklet). Legtöbbit az átlagok változásaiból a család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága változó magyaráz (Eta-négyszet = 0,028).

A választott belső okok, mint független változók közül a legnagyobb magyarázóerővel a pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése bír ( $p < 0,001$ ; Eta-négyszet = 0,213).

**54. táblázat: A választott belső okok átlaga a szülőkkel való kapcsolatteremtés választása szerint**

A pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtése	Mean	N	Std. Deviation
,00	1,7733	172	,7805
igen	2,6090	133	,8242
Total	2,1377	305	,9000

Az átlagok megmutatják, hogy e változó jelölése mellett, majdnem minden második pedagógus választhatott még kettő belső okot. Legkevésbé a pedagógusok értékelési kompetenciáinak választása magyarázza az átlagok különbségeit ( $p < 0,001$ ; Eta-négyszet = 0,076). Ugyanakkor az is jól látszik, hogy azok, akik megjelölték a sikerek okaiként a pedagógusok értékelési kompetenciáit, azok bizonyosan két másik belső okot is választottak (55. számú táblázat).

**55. táblázat: A választott belső okok átlaga a pedagógus értékelési kompetenciájának választása szerint**

siker belső okok összes elemszám			
a pedagógus értékelési kompetenciája	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,0704	284	,8789
igen	3,0476	21	,6690
Total	2,1377	305	,9000

Mindazonáltal a leggyakoribb hármas kombináció a tanulói sikerek magyarázatában a pedagógus nevelőmunkája, a pedagógus szaktárgyi szakmódszertani tudása, valamint a pedagógus szülőkkel való kapcsolattartása és együttműködése. A kettes kombinációkat, azaz a páros előfordulások túlnyomórészt pedig az első két ok alkotja. Igaz, szignifikáns relációt ugyan egyik előbb említett kombináció esetében sem mutatnak az elkészíthető kereszt táblák, pusztán a választások kölcsönös előfordulását jelzik, ám ezzel megerősítik a gyakoriságokról és az átlagok változásairól a fentiekben elmondottakat. Ugyanakkor figyelemre méltó szignifikáns kapcsolatokat is láthatunk. A minta ( $N=305$ ) egészének csak 18,7%-a szerepelteti együtt az oktatási tevékenységet és a szakmai kollegiális együttműködést. A pedagógusok szakmai kollegiális együttműködését egyébként a pedagógusok 34,1

százaléka, míg a szaktárgyi, szakmódszertani tudást és oktatási tevékenységet, mint már korábban is láthattuk, 64,3 százalékuk választotta. A szakmai együttműködést választók többsége, 54,8 százaléka, viszont választotta a szaktárgyi, szakmódszertani tudást és oktatási tevékenységet is (Khi-négyzet = 6,142;  $p = 0,013$ ).

### 7.9.1.3. Tanulói sikerek és szervezeti okok választása

A szervezeti okok választásának átlaga, hasonlóan az előbb tárgyaltakhoz azt mutatja, hogy az egyes szervezeti okok választásai magyarázzák legerőteljesebben az összes szervezeti ok választásának átlag szerinti különbségeit, ahogyan ez lentebb bemutatásra is kerül. Szintén hasonlóan a belső okok választásánál tapasztaltakhoz, látható, hogy a siker okainak tulajdonításában a külső okok választása csökkenti a szervezeti okok választásának átlagát.

A választott külső okok hatásának vizsgálatában emelkednek ki legerőteljesebben a *családi nevelés jellemzőinek* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,067) és a *pedagógus pálya anyagi és morális megbecsültségének* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,065) változói. Mindkét ok megjelölése szignifikánsan kevesebb szervezeti ok választásával jár együtt, mint azok elhagyása. Az *oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása* harmadikként, bővebb jelentéssel az előbb szereplő anyagi és morális megbecsültségnél, szintén szerepel a külső okot választók listáján ( $p = 0,000$ ; Eta-négyzet = 0,047). Ennél is az látható, hogy a külső ok választása jelentősen csökkenti a szervezeti ok szerepeltetésének esélyét (50. számú melléklet.). Érdekessége még ez utóbbi változónak, hogy a tanulók iskolai kudarcainál szerepeltetve is szignifikáns kapcsolatban van a szervezeti okok választásával ( $p = 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,037). Vagyis, akik nem választották a tanulói kudarcok okai között az oktatás társadalmi megbecsültségét és kiemelt anyagi finanszírozását, inkább választottak átlagosan egy szervezeti, azaz még szakmainak tekinthető okot a tanulók sikereiben.

Az egyes szervezeti okok választásában kiemelkedik az *iskola gyermekközpontúsága* változó, legerőteljesebb magyarázóerejénél fogva ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,580).

56. táblázat: A választott szervezeti okok átlaga az iskola gyermekközpontúságának választása szerint

siker szervezeti okok - elemszám			
az iskola gyermekközpontúsága	Mean	N	Std. Deviation
,00	,2086	163	,4368
igen	1,1831	142	,3881
Total	,6623	305	,6392

Azok közül, akik az iskola gyermekközpontúságát választották a tanulói siker okaként, alacsony arányban ugyan, de szerepeltethették még az *iskolai pedagógiai innovációkat*, mint második szervezeti okot ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,215). Akik viszont a pedagógiai innovációkat választották, kissé nagyobb arányban választhattak még más szervezeti okot is (57. számú táblázat).

57. táblázat: A választott szervezeti okok átlaga az iskola gyermekközpontúságának választása szerint

siker szervezeti okok - elemszám			
az iskolai pedagógiai innovációk folytatása	Mean	N	Std. Deviation
,00	,5522	268	,5750
igen	1,4595	37	,5052
Total	,6623	305	,6392

Ami részben a táblázatok idáig előre jeleztek, azt a nem szignifikáns keresztátlak megmutatják. Pontosan azt, hogy az iskola gyermekközpontúságát a pedagógusok 46,6 százaléka választotta, míg a pedagógiai innovációk folytatását csak 12,1 százalékuk. Az utóbbit választóknak egyúttal 40,5 százaléka az előbbit is választotta. Az előbbi választóknak viszont csak 10,6%-os aránya jelölte az innovációkat, s meglepetésre, de 7,7%-os arányban közülük még az iskola teljesítményközpontúságát is jelölték okként. Azaz a gyermek-, illetve teljesítményközpontúságot nem tekintették egymást kizáró okoknak. Ugyanakkor a változók csoportjai közötti kapcsolatok nem tekinthetők szignifikánsnak, tehát az együttes választások csak gyakoriságokon alapuló tendenciákat jeleznek.

#### 7.9.1.4. Tanulói sikerek és külső okok választása

Az egyes külső okok és a választott külső okok átlaga között megfigyelhető szignifikáns kapcsolatokon túl, igazán figyelmet a nagyobb magyarázó erővel bíró belső és szervezeti okokkal magyarázó változók érdemelnek. Ezek a következők; az *iskola gyermekközpontúsága* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,168), a *pedagógus szülővel való kapcsolatteremtése és együttműködése* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,139), valamint a *pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,091). Az ezeket az okokat választó pedagógusok szignifikánsan kevesebbszer jelölték külső okokat a tanulók iskolai sikerének magyarázatában. Különös figyelmet érdemel az iskola gyermekközpontúságának választása, hiszen ennek a szervezeti oknak a nem választása esetén, átlagosan mintegy két és fél környezeti, azaz külsőnek tekintett okot választottak a pedagógusok a tanulók iskolai sikerének okaiként (58. számú táblázat). A másik két változó választásának vagy nem választásának esetén megmutatkozó átlagokat az 51. számú melléklet tartalmazza.

58. táblázat: A választott külső okok átlaga az iskola gyermekközpontúságának választása szerint

siker környezeti okok összes elemszám			
az iskola gyermekközpontúsága	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,5215	163	,9834
igen	1,6620	142	,9293
Total	2,1213	305	1,0490

Az egyes környezeti vagy külsőnek nevezhető okok választásánál pedig különösen a *család szociokulturális jellemzőinek* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,134), a *családi nevelés jellemzőinek* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,117) és a *család gazdasági helyzetének, gazdagságának vagy szegénységének* ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,085) jelölése magyarázza erőtel-

jesebben a választók és nem választók csoportjainak átlagaiban mutatkozó szignifikáns különbségeket. Az 52. számú mellékletben található táblából jól látható, hogy közel egy-nyel több külső okot jelöltek meg azok, akik választották ezeket az okokat, mint akik nem. Azt is tudjuk a szignifikáns relációkat nem, de a gyakorisági tendenciákat azért megmutató keresztátlából, hogy a családi nevelés jellemzői mellett, a pedagógusok (N = 188) 37,8%-os arányban a család szociokulturális jellemzőit választották. Az okok együttes jelölése e két ok esetében fordul elő a legmagasabb, 23,3%-os arányban a minta (N = 305) egészében.

Végül összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a tanulók iskolai sikerének szakmai okokkal történő pedagógusi attribúcióiban három jól elkülöníthető típust látunk megjeleneni. Az első típust *a még szakmainak tekinthető* oktulajdonításnak, a másodikat *a belső ok dominanciájú szakmai* oktulajdonításnak, míg a harmadikat, kétségtelenül a legtrikább előfordulással, *a szociális kompetenciákat hangsúlyozó belső* oktulajdonításnak nevezhetjük. Az elsőről tudjuk, hogy a tanulói siker magyarázatának „tipikusnak” tekinthető, azaz a legnagyobb gyakorisággal előforduló kombinációjaként a következő elemekből áll: *a pedagógus nevelőmunkája, a pedagógus szaktárgyi szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége, az iskola gyermekközpontúsága, a családi nevelés jellemzői és a család szociokulturális jellemzői*. Ez azért hangsúlyosabban a még szakmainak tekinthető okokkal történő magyarázatot mutatja, hiszen a két belső ok mellett szerepel egy szervezeti ok, szemben a két külső okkal.

A dominánsan belső okokkal magyarázó tanárok esetében – ez egyébként a minta (N=305) 28,9 százalékát érinti, az első típusnál jelzett két belső ok mellett leggyakrabban *a pedagógus szülővel való kapcsolatteremtése és együttműködése* jelenik meg további belső okként, ami mintegy „leváltja” a család szociokulturális jellemzőit. Megmarad ugyanakkor az egy külső és az egy szervezeti ok.

Az 59. számú táblázat gyakorisági táblaként megmutatja, hogy a minta 5,9 százaléka négy belső okot is választott.

**59. táblázat: A választott belső okok száma a tanulók iskolai sikerének megokolásában**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	1,6	1,6	1,6
	1,00	72	23,4	23,6	25,2
	2,00	122	39,6	40,0	65,2
	3,00	88	28,6	28,9	94,1
	4,00	18	5,8	5,9	100,0
	Total	305	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		308	100,0		

A 18 eset tüzetesebb, adatfájlban történő egyedi vizsgálata alapján válik láthatóvá, hogy ezekben a leggyakoribb kombináció teljesen szakmai okokkal magyarázó oktulajdonításnak tekinthető. Ez a kombináció a választások gyakorisága a következő elemeket tartalmazza: *a pedagógus szaktárgyi szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége*

ge, a pedagógus nevelőmunkája, valamint a pedagógus szülőkkal való kapcsolatteremtése és együttműködése, a pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése, továbbá az iskola gyermekközpontúsága. Ez azt is mutatja, hogy hangsúlyossá vált az oktatásteremtésben a kapcsolatteremtés és együttműködés a szülővel és kollégákkal, ami feltételezi a szociális kompetenciák működtetését.

A szakmai okokkal történő pedagógusi attribúciók mellett azonban nem feledkezhünk meg arról, amit a 48. számú melléklet első táblája is megmutat. Nevezetesen, hogy a pedagógusok 37,1 százaléka döntően külső okoknak tulajdonítja a tanulók iskolai sikerét, vagyis olyan okoknak, amire nagyon kevés hatással lehet. Ezt a típusú attribúciót, ahogyan azt korábban láthattuk a szignifikánsan eltérő átlagok alapján, a hagyományos innovációkat folytató iskolák pedagógusai működtetik inkább, mint a „hefopos” csoportba tartozók.

### 7.9.2. A tanulók iskolai kudarcának attribúciói - gyakoriságok

A kudarcok egyes lehetséges okainak gyakorisági eloszlásai azt a képet mutatják, hogy a kudarcok oktatásteremtésében lényegében nincs sem szervezeti, sem belső ok a leggyakoribb választások között. Az első öt leggyakrabban előforduló ok ugyanis külső oknak tekinthető. Ezek sorrendben: *a családi nevelés jellemzői, a család szociokulturális jellemzői, a pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége, a család gazdasági helyzete, gazdagsága vagy szegénysége, valamint az oktatás megbecsültsége és kiemelt finanszírozása* (53. számú melléklet). Hatodik helyen látunk egy szervezeti okot, az iskola teljesítményközpontúságát, amit a válaszolók (N = 302) 36,8%-a választott. Hetedik helyen a pedagógusok szülőkkal való kapcsolatteremtését és együttműködését, amit a tanárok (N = 302) 30,5%-ban választottak, tekinthetjük meg, szinte az iskolák felszereltségével és anyagi lehetőségeivel azonos arányban (30,1%). Ugyanakkor a 60. számú táblázat arról is tanúskodik, hogy a tanulók iskolai kudarcának megokolásában a pedagógusok 78,2 százaléka választott három és/vagy háromnál több külső okot. Az eddig mutatkozó kép tehát szinte közvetlenül mutatja meg a szakmai felelősség elhárításának tendenciáját, és közvetetten a szakmai reflexió hiányát is alátámasztani látszik.

60. táblázat: A választott külső okok száma a tanulók iskolai kudarcának megokolásában

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	10	3,2	3,3	3,3
	1,00	11	3,6	3,6	7,0
	2,00	45	14,6	14,9	21,9
	3,00	105	34,1	34,8	56,6
	4,00	87	28,2	28,8	85,4
	5,00	44	14,3	14,6	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

Az egyes okok tényezőcsoportonkénti leggyakoribb választásai kissé differenciálják a rendkívül kedvezőtlen képet. Ez alapján inkább a három külső, az egy szervezeti és az egy belső ok tulajdonítása látszik reálisabbnak (54. számú melléklet). Ez viszont válto-

zatlanul beleillik a fenti, az attribúciós torzításokat motivációs tényezőkkel magyarázó, az önkiszolgáló torzításokat leíró modellbe. Mivel a modell általános leírást ad, azt kell mondanunk, hogy a mintánk idáig nem tűnik a laikus csoportoktól eltérő attribúciókkal jellemezhetőnek. Azaz, a pedagógusok is inkább külső okokkal magyarázzák a kudarokat. Vagyis feltételezhető, hogy a szakmai önreflexió nem működik olyan erővel, ami átrajzolná az attribúciós modellt esetünkben.

### 7.9.2.1. Tanulói kudarok és szervezeti okok választása

A kudarc szervezeti okait a hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai szignifikánsan nagyobb átlagértékben jelölték meg (61. számú táblázat), mint a másik csoport tanárai ( $p = 0,023$ ).

61. táblázat: A választott szervezeti okok átlaga a tanulók iskolai kudarcának megokolásában, hozzáadott érték szerint

Hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
Nincs hozzáadott érték	,4013	152	,5430
Van hozzáadott érték	,5467	150	,5627
Total	,4735	302	,5567

Ugyanez a helyzet a szignifikáns hozzáadott értéket felmutató iskolák, és az ezt nem mutató iskolák pedagógusainak választásaiban ( $p = 0,033$ ), ahogyan ez kiderül a 62. számú táblázatból.

62. táblázat: A választott szervezeti okok átlaga a tanulók iskolai kudarcának megokolásában, szignifikáns hozzáadott érték szerint

Szignifikáns hozzáadott érték	Mean	N	Std. Deviation
nincs	,4312	218	,5493
van	,5833	84	,5642
Total	,4735	302	,5567

Másként fogalmazva: a valamilyen szinten hozzáadott értéket megjelenítő intézményekben a pedagógusok nagyobb arányban választottak leggyakrabban egy szervezeti okot a tanulói kudarc oki tényezői közé. Ez azt mutatja, hogy inkább hajlandók szakmai okokkal is magyarázni a tanulók kudarcait, mint kollégáik, akik lényegében még nem tudtak hozzáadott értéket jelentősen vagy tendenciaszerűen produkálni.

A szervezeti okok közül az iskola teljesítményközpontúságát választották legtöbbször, mint a tanulói kudarc okát. A pedagógusoknak ( $N = 302$ ) eme 36,8%-os arányára nem jellemző, hogy más szervezeti okot is megjelöltek volna a tanulói kudarok okaként, ahogyan ez az átlagokból is látszik (63. számú táblázat).

63. táblázat: Az iskola teljesítményközpontúságának választása a tanulók iskolai kudarcának okaként és a választott szervezeti okok átlaga

kudarc szervezeti okok elemszám összes				
az iskola teljesítményk	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,1361	191	,3870	63,2%
igen	1,0541	111	,2271	36,8%
Total	,4735	302	,5567	100,0%

Ezt a szervezeti okot egyébként a *hefopos innovációs csoportba tartozó intézmények pedagógusai jelölték meg nagyobb arányban (80,2%), mint a hagyományos innovációkat folytató iskolák tanárai (19,8%)*. Elmondható, hogy a HEFOP szerinti innovációkat folytató iskolák pedagógusainak körében 44,1%-os a teljesítményközpontúság, mint lehetséges oki tényezőnek a szerepeltetése, szemben a hagyományos intézmények pedagógusi körében tapasztalható 22%-kal (Khi-négyzet = 14,002;  $p < 0,001$ ).

Van szignifikáns reláció az iskola gyermekközpontúsága, mint ok és a szervezeti okok átlagai között ( $p < 0,001$ ). A 64. számú táblázatból jól olvasható, hogy a pedagógusok ( $N = 302$ ) 7,9%-a az iskola gyermekközpontúságát is a tanulói kudarcokhoz sorolja. Az átlag azt is megmutatja, hogy közülük többen másik szervezeti okot is meg kellett, hogy jelöljenek. A kapcsolatokat megmutató keresztábra tanúsága szerint 20,8%-uk az iskola teljesítményközpontúságát is megjelölte, ami arra utalhatna, hogy szerintük a két „véglet” előidézheti a tanuló kudarcát. Ugyanakkor látni kell, hogy itt nincs szignifikáns kapcsolat a gyermekközpontúságot, illetve a teljesítményközpontúságot okokként választók csoportjai között.

**64. táblázat: Az iskola gyermekközpontúságának választása a tanulók iskolai kudarcának okaként és a választott szervezeti okok átlaga**

az iskola gyermekközpontúsága	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,3993	278	,4979	92,1%
igen	1,3333	24	,4815	7,9%
Total	,4735	302	,5567	100,0%

Van viszont szignifikáns kapcsolat az iskola gyermekközpontúsága és az iskolai pedagógiai innovációk folytatása, mint a kudarcok okainak választása között (Fisher-teszt = 0,019). A gyermekközpontúságot választók 12,5%-a szerint az iskolai pedagógiai innovációk folytatása is kudarchoz vezetheti a tanulókat, míg az innovációkat okként tételezők 37,5%-a szerint az iskola gyermekközpontúsága vezethet el idáig. Vagyis megkockáztatható a kijelentés, miszerint *az iskola gyermekközpontúságát a tanulók iskolai kudarcához vezető okként tételezi a pedagógusok (N = 302) 7,9 százaléka*. E pedagógusok túlnyomó része vélhetően nem tartja jónak a gyermekközpontú pedagógiai eszköztárszer elemek alkalmazását, mert kudarcokhoz vezethet, továbbá 12,5%-uk egészen biztosan a gyermekközpontúvá váló iskolai szervezet kialakítását célzó innovációkat sem tartja a tanulói sikerhez vezető útnak. Ki kell emelnünk azonban, hogy nincs szignifikáns összefüggés az innovációs csoportba való tartozás és a gyermekközpontúság kudarc-okként történő szerepeltetése között, ellentétben a teljesítményközpontúságnál tapasztaltakkal szemben.

#### **7.9.2.2. Tanulói kudarcok és belső okok választása**

A belső okok tényezőcsoportjában szereplő egyes okok választása és főbb vizsgált csoportjaink között nem találtam szignifikáns relációkat. Vagyis az innovációs csoportba tartozás, a település szerinti csoportosítás, a nemek és a vezetői beosztás szerinti bontás, valamint a hozzáadott érték tendenciaszerű vagy szignifikáns megjelenése alapján képzett csoportok nem mutatnak statisztikailag jelentős eltéréseket. A tanulók iskolai kudarcának



okai között a pedagógusok egy markáns kisebbsége azonban biztosan kettő, de akár három belső okot is választhatott. Ez a válaszadók (N=302) 26,2 százalékát jelenti, amint ez látható az 54. számú melléklet első táblájából.

A belső okot választók – a teljes minta (N=302) 65,6 százaléka – legnagyobb arányban, a teljes minta 30,5 százalékában, a pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtését és együttműködését jelölték meg a tanulói kudarcok okaként (65. számú táblázat).

**65. táblázat: A szülőkkel való kapcsolatteremtés és együttműködés, mint a tanulók iskolai kudarcának oka, gyakoriságok**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	210	68,2	69,5	
	igen	92	29,9	30,5	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

További vizsgálatok megmutatják, hogy szignifikáns relációkat a pedagógusok szaktárgyi, szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,279), a pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,130), valamint a pedagógusok értékelési kompetenciája ( $p < 0,001$ ; Eta-négyzet = 0,058) független változók és a választott belső okok átlagai között látunk. A kudarc belső okainak összes választását mutató átlagok különbségeit a független változó okként történő választása vagy nem választása szerinti csoportok esetében, legerőteljesebben a pedagógusok szaktárgyi, szakmódszertani tudásánál és oktatási tevékenységénél látjuk (66. sz. táblázat).

**66. táblázat: A pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége a tanulók iskolai kudarcának okaként és a választott belső okok átlaga**

a pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,6964	224	,7675	74,2%
igen	1,7436	78	,6534	25,8%
Total	,9669	302	,8697	100,0%

Ezt a belső okot a pedagógusok (N=302) kicsivel több, mint negyede (25,8%) választotta. Az átlagokból kiolvasható, hogy közülük többen választhattak másik belső okot is. Legnagyobb valószínűséggel ez a szignifikáns kapcsolatokon belül a pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése lehetett és nem a pedagógusok értékelési kompetenciája (55. számú melléklet).

Ha csak az átlagok szignifikáns kapcsolatait vesszük figyelembe, akkor a szakmai tudás és oktatási tevékenység mellett a kollégákkal való együttműködés tűnik markánsnak, ám a kereszttábla vizsgálata, ami alkalmas az egyes oki tényezők közötti relációk feltérképezésére, ezt nem támasztja alá ( $p = 0,333$ ). A legmarkánsabb kapcsolat a kereszttábla elemzések alapján a *pedagógus szaktárgyi szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége*, és a *pedagógus nevelő munkája* között található. A pedagógusok (N = 302) 25,8 százaléka jelölte meg az első okot, míg a másodikat 23,2 százalékuk. Akik a szakmai tudást és

oktatási tevékenységet választották a kudarc lehetséges okaként ( $N=78$ ) 39,7 százalékos arányban a kudarc okaként jelölték meg a pedagógus nevelő munkáját is. Akik a pedagógus nevelő munkáját választották ( $N=70$ ) 44,3 százalékos arányban választották az oktatási tevékenységet is kudarc-okként. Ez a minta egészét tekintve a 10,3 százalékos arányt éri el, vagyis a két ok kombinációját összesen ilyen arányban választották (Khi-négyzet = 16,205;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ).

Kevésbé markáns kombinációt, de mindenképpen szignifikáns reláción nyugvót látnak a pedagógus szaktárgyi szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége, valamint a pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése között. A második okot a pedagógusok ( $N = 302$ ) 30,5 százaléka választotta. A kereszt-tábla megmutatja, hogy a teljes minta ( $N = 302$ ) 5 százaléka alkalmazta a két okot egyszerre (Khi-négyzet = 6,264;  $df = 1$ ;  $p = 0,012$ ). Ugyancsak szignifikáns reláción nyugvó választásokat látni a pedagógus nevelő munkája és a pedagógusok szakmai kollegiális együttműködése, mint a kudarc lehetséges okainak megjelölésében. A második okot a pedagógusok ( $N = 302$ ) 10,6 százaléka választotta. A pedagógusok 4 százaléka pedig az okok kettős kombinációját szerepeltette. (Khi-négyzet = 4,123;  $p = 0,042$ ).

A hármas kombinációk a teljes minta ( $N = 302$ ) öt százalékát teszik ki. A 15 eset részletes vizsgálata azt mutatja, hogy egy kivételtől eltekintve, valamennyi három okot választó pedagógus alkalmazta a fentebb tárgyalt kettes kombinációkat, továbbá valamennyien jelölték a pedagógus nevelő munkáját. Az egy kivétel a nevelő munka mellett a szülőkkel való kapcsolatteremtést és a pedagógus értékelési kompetenciáját választotta. Vagyis a hármas kombinációk elemeiket tekintve jórészt beilleszthetők a tárgyalt kettes kombinációkba, így jórészt tárgyalásra kerültek az előzőekben. Az egy kivétel pedig a pedagógusok 0,3 százalékát jelenti csak.

Az arányok eddig tehát azt mutatják, hogy a szignifikáns relációkban lévő okok választása a teljes minta közel 20 százalékánál (19,6%) bizonyosan a pedagógus egyéni (belső) szakmai felelősségvállalását hangsúlyozza az oki tényezők választásának különböző kombinációiban. Ha a nem szignifikáns kölcsönös előfordulásokat is megnézzük a kereszt-táblákon, akkor 17%-os összesített aránnyal számolhatunk, amelyből 7 százalékot a pedagógus nevelő munkája és a szülőkkel való kapcsolattartása, együttműködése fed le.

Összességében tehát a pedagógusok 36,6%-a valamilyen kombinációját választotta a belső okoknak. Ez azt jelenti, hogy több mint fele a belső okot választóknak, azaz a pedagógusok 65,6 százalékának, kész az egyéni szakmai, pedagógusi felelősség kérdését is erőteljesebben számba venni a tanulók iskolai kudarcjaival összefüggésben. Szükséges tehát módosítani a gyakoriságokból leszűrhető képet. Úgy jó egy harmada (34,4%) a pedagógusoknak a tanulói kudarcok okát nem hozza összefüggésbe egyéni belső szakmai okokkal. Ugyanakkor 36,6%-a bizonyosan megteszi ezt, míg 29 százalékuk egy belső okkal – szervezeti és külső okok mellett – magyarázza a tanulói kudarcokat. Az utóbbi csoport legnagyobb valószínűséggel csak egy szervezeti okot jelölhetett meg, ha egyáltalán ez bekövetkezett, és több külsőt. Ez persze azt is jelenti, hogy a belső okot tanulói kudarc okaként választók 29 százaléka összességében nem szakmai, hanem külső, környezeti okokkal magyaráz.

Vagyis mindebből az következik egyszer, hogy *a pedagógusok közel kétharmada az önkiszolgáló torzítás modelljének megfelelően, külső okokkal magyarázza szakmai kudarcait*. Másodszor pedig az, hogy a tanároknak közel kétharmada nem is igen gondolhat arra, hogy szakmai tevékenysége megváltoztatásával, pedagógiai innovációk egyéni alkalmazásával csökkentheti a tanulók iskolai kudarcait.

## 8. Az integrációval és a roma gyerekek nevelésével kapcsolatos kérdések megítélése a pedagógusok körében

A pedagógusi és a vezetői kérdőívek 25-26., illetve 15-16. kérdései alapján kíváncsi voltam betekintést nyerni a vélemények, pedagógusi nézetek alakulásába a roma gyerekek neveléséhez és az integrációhoz fűződően. A válaszolónak mindkét kérdésnél az egyes felsorolt állításokkal kapcsolatos egyetértését vagy egyet nem értését kellett kifejeznie.

### 8.1. Tévhitekkel való egyetértés

Elsőként a vélhetően gyakorlati pedagógiai konzekvenciákkal is együtt járó, a roma gyerekek nevelésére vonatkozó *tévhiteket megjelenítő* állításokat vesszük sorra. Az állítások között egy tartalmaz olyan negatív etnikai csoportsztereotípiát, ami nem kapcsolható közvetlenül a pedagógiai nézetek alakulásához, mivel általánosabb szintet jelenít meg a pedagógiai kontextusnál. A következőről van szó; *a romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra*. Ez az állítás a vezetői kérdőív 16., illetve a pedagógus kérdőív 26. kérdésében szerepel, együtt még négy másik, olyan tévhitet megjelenítő állítással, melyek társadalmi és pedagógusi szakmai körökben való elterjedtségéről számol be Nahalka István (2004). A szerző tanulmányában rámutat arra, hogy e széles körben elterjedt tévhitek szociológiai, pedagógiai, pszichológiai és kulturális antropológiai kutatások alapján, továbbá a konstruktivista pedagógiai paradigmában is igazolhatatlanok.

A pedagógusok válaszainak megoszlását mutatja be a tévhitekkel való egyetértés és egyet nem értés dimenziójában a 67. számú táblázat.

67. táblázat: Tévhitekkel való egyetértés és azok elutasítása a válaszolók arányában

ÁLLÍTÁS	Egyetért (érvényes százalék)	Nem ért egyet (érvényes százalék)
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (N = 292)	75	25
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (N = 294)	87,1	12,9
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (N = 279)	29	71
A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. (N = 271)	53,1	46,9
A romák gondolkodásmódja, világgépe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (N = 275)	32,4	67,6

A táblázatból kiderül, hogy csupán két állítással nem ért egyet a pedagógusok többsége. Több mint kétharmaduk ugyanis elutasítja a negatív etnikai csoportsztereotípiát

hangsúlyosan megfogalmazó ötödik állítást, továbbá több mint hetven százalékuk a harmadik állításban jelentkező az absztrakt gondolkodásra való képtelenségre alapozott, egyébként a rasszizmus határát súroló, de mindenképpen naivnak tekinthető pedagógiai nézetet hártja el magától.

Legnagyobb arányban kettő, a gyakorlati pedagógiai kontextushoz köthető állítást fogadnak el, az elsőt és a másodikat. Az elsővel a pedagógusok háromnegyede ért egyet. Az állítás hangsúlyosabb része az „eleve” felzárkóztatás, kompenzálás szükségességét fogalmazza meg, és ennek okaként sugalmazza a hiányos nyelvi felkészültséget. Így legnagyobb valószínűséggel a hiányos nyelvi felkészültség miatt tartja szükségesnek a felzárkóztatást és kompenzálást az állítást elfogadó pedagógusok jelentős része. Ám, vélhetően nagyobb arányban lehetnek köztük azok, akik az „eleve” kompenzálásra mondtak igent, mint akik esetlegesen csak önmagában a nyelvi felkészültség hiányosságaira. Kicsi a valószínűsége annak ugyanis, hogy a felsőben tanító tanárok a hiányos nyelvi felkészültséggel találkoznak nagyobb számban, lévén ez inkább az óvoda iskola átmenet, illetve a kezdőszakasz jellemzőbb problémája. Mindenesetre az állítás elfogadását megkönnyítheti a felzárkóztató kompenzáló pedagógiai gyakorlat létezése, s akár az ebben szerzett munkatapasztalatok is, valamint a roma gyerekek iskolai kudarcainak okait a családi szocializáció hiányosságaival erőteljesebben magyarázó kutatások széles körben elterjedt és ismert eredményei is. (Fiáth 2002; Nahalka 1999) Ugyanakkor nem feledkezhetünk el az állítás tartalmi elemeiből és túláltalánosítottaságából fakadó tévhit jellegéről, valamint a roma gyerekekhez fűződő negatív kategorizálási, előítélet keltő, s adott esetben diszkriminációt megokoló erejéről. A második állítás erőteljesen építhet akár személyes, közvetlenül szerzett pedagógiai gyakorlati tapasztalatokra, de a nyolcvanhét százalék fölötti (87,1%) egyetértés arra is rámutathat, hogy ez olyan „szakmai igazság”, amit azok a kollégák is átvesznek, akik soha nem taníthattak roma tanulókat. Ugyancsak kifejez negatív etnikai sztereotípiát a negyedik állítás, hiszen az emberi kultúrákra egyetemesen jellemző sajátoságtól (nevelés) fosztja meg a romákat, melynek következtében áll elő az a helyzet, hogy a család nem biztosítja a gyermek kognitív fejlődését. Az antropológiai lehetetlenség és a fejlődépszichológiai abszurd dráma kombinációjának eredményeként létrejött naiv pedagógiai dogmát a pedagógusok többsége szintén elfogadja (53,1%). Itt viszont jóval magasabb a tévhitet elutasítók aránya (46,9%), mint a legnagyobb elfogadással járó állításoknál együttesen tapasztalt elutasítási arány (37,9%).

Az első két állítás – és bátran ideszámíthatjuk még a harmadikat is, azt, hogy a roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra kiválóan alkalmas lehet arra, hogy önbeteljesítő jóslatként működjön a pedagógiai osztálytermi gyakorlatban. Van azonban itt még egy, ennél talán még gyakorlatiasabb pedagógiai probléma. Kinek a feladata a tanulók motiválása? Kinek a felelőssége a tanulók motiválásával összefüggő kompetenciák megszerzése és megszereztetése? Nyilvánvalóan pedagógusi, szakmai és képzési megosztott felelősségről is beszélhetünk, amit bizony a fentebb jelzett feladat nehézségeivel összefüggésben muszáj megemlíteni. Ez azonban senkit sem mentesíthet az egyéni pedagógiai feladat, a munka elvégzésének kötelezettsége alól. Ha nem sikerül a feladat elvégzése, vagy nem az elvárt szinten valósul meg, akkor persze még mindig találhatunk külső okokat is

kudarcaink megokolásához. Többek között azt, hogy a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. Igaz, a kérdőívben nem szerepelt okolás, így senki sem mondhatta, hogy nincsenek pedagógiai eszközeim és hiányosak a kompetenciáim, ami miatt gyengén motiváltak lehetnek roma tanulóim. Ám ettől még az állítás elutasítható volt, amit végül a teljes mintán (N = 308) nézve csak 12,3 százalékos arányban tettek meg a pedagógusok. Ez az elutasíthatóság, mint választható lehetőség, pedig adott volt az összes tévhit vonatkozásában. Önmagában azonban az a tény, hogy az öt tévhitrel átlagosan a tanárok 55,3%-a, azaz többségük egyetértett, kifejezi azt is, hogy *a tévhit tartalmi elfogadása nem jelenhetett meg szakmai problémaként a pedagógusok többsége számára.*

Hogyan magyarázható ez? Nem függetlenül az eddigiektől, a tévhitelfogadásával kapcsolatos pedagógiai szakmai probléma magyarázata úgy is kifejezhető, hogy a tévhit (ami egyben csoportsztereotípiák) elfogadása, sokszor maga a pedagógiai sikertelenség attribúciója, pontosabban a motivációs okokkal magyarázható (önkiszolgáló) attribúciós torzítás, s amelynek nem motivációs, hanem tudás és képességbeli fenntartója még a pedagógiai eszköztelenség és kompetenciahiány, társulva a szakmai önreflexió hiányával.

Természetesen más interpretációi is elképzelhetők a tévhitelfogadásának vagy az azokkal való egyetértésnek. Ezek például a következők lehetnek:

- a tévhit a pedagógusok nézetrendszereiben meglévő laikus pedagógiai nézetek és csoportsztereotípiák invariánsainak megnyilvánulásai,
- a csoporttagokkal való interakciók és a másoktól szerzett információk alapján képzett valóságkonstrukciók és a tévhitelfogadás egybeesése következett be,
- a sajtócsoport kultúrája működteti a tévhitet, elfogadásuk természetes, mindaddig, amíg be nem következik a sajtócsoport kultúrájának megváltozása.

Bárhogyan is van, ennek kiderítése most nem célja a kutatásomnak. A tévhitelfogadása ugyanakkor egyértelműen szakmai problémaként fogalmazódott meg a szakirodalmi és kutatási szinten (amivel a jelen kutatás lefolytatója is egyetért), olyan problémaként, ami viszont a pedagógiai gyakorlat szintjéről nem igazán, vagyis nem egyértelműen és nem általánosan látható, s amit a tanárképzés és szakmai továbbképzés szintjén láthatóvá kell tenni.

### **8.1.1. A tévhitkel való egyetértés csoportonkénti szignifikáns relációi**

Fontosabb csoportjaink szerint elvégezve a kereszttábla elemzéseket, kiemelhető több szignifikáns kapcsolat. Így az első állítással való egyetértést befolyásolja a település típusa és a vezetői vagy nem vezetői csoportba tartozás. A második állítás elfogadása és a település jellege szintén szignifikáns relációban áll egymással. A települési és az innovációs csoport szerinti csoportba sorolás a negyedik állítással, továbbá a vezetői vagy nem vezetői csoportba tartozás az ötödik állítással való egyetértéssel van szignifikáns kapcsolatban. Sorrendben elmondható, hogy egyszer az innovációs csoportba sorolhatóság, kétszer a vezető- nem vezető összefüggés, majd háromszor a települési dimenzió alkot a

tévhitke és negatív sztereotípiák elfogadásával vagy elutasításával statisztikailag jelentős összefüggéseket.

A HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények pedagógusai közül kerülnek ki *jelentősebb arányban* azok, akik *elutasítják* azt a kijelentést, *hogy a romák nem nevelik gyermekeiket*, s így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. A relatív gyakoriságok lényegesebb csoport szerinti különbségre hívják fel a figyelmet, arra, hogy nagyobb az elutasítók aránya a hefopos csoportban (51,4%), mint a támogatóké (48,6%), míg a hagyományos innovációknál fordított a helyzet, pontosan 62,5 százalék a támogatók és 37,5 százalék az elutasítók aránya (Khi-négyzet = 4,588; df = 1; p = 0,032). Település szerint vizsgálva válik láthatóvá, hogy bár közepesnél gyengébb a változók közötti kapcsolatot (Cramer V = 0,225), mégis a Lambda értéke (0,181) alapján jobb előrejelzést ad a település ismerete a függő változó alakulására, mint az előbbi relációban látott csoportba tartozás ismerete. A tábla relatív gyakoriságai alapján elmondható, hogy *a községben dolgozó pedagógusok 60,6%-a nem fogadja el a szóban forgó tévhitet*, míg a városi kollégák 62,3%-a igen. Az elutasítók 52 százalékos többsége a községi telephelyekről került ki, szemben a városi kollégák körében tapasztalható alacsonyabb 48 százalékos elutasítási aránnyal (Khi-négyzet = 13,717; df = 1; p < 0,001).

A település típusa alapján képzett csoportok és a második állítás – melyben *a roma gyerekek gyenge motiváltsága* a fő motívum – relációjában állapíthatók meg a következők: a városi telephelyeken dolgozó pedagógusok 91,4 százaléka, a községiek 80,8 százaléka osztja az állítást, s a községi telephelyen dolgozók nagyobb arányban, 19,2%-ban, míg a városiak csak 8,6%-ban *utasítják el* az immáron megalapozottan közkeletűnek tartható tévhitet (Khi-négyzet = 7,018; df = 1; p = 0,008).

A harmadik, település szerinti szignifikáns relációt az első állítással összefüggésben értelmezhetjük. E szerint a községi pedagógusok 36,1%-a és a városiak 17,3%-a nem gondolja, hogy a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos és, hogy eleve felzárkóztató oktatásra volna szükségük. Ugyanakkor a városiak 82,7 és a községiek 63,9 százaléka egyetért az állítással. (Khi-négyzet = 13,281; df = 1; p < 0,001).

Ennél az első állításnál tűnik fel a vezetői és a nem vezetői szerepben lévő pedagógusok közti szignifikáns különbség először. A tábla relatív gyakoriságai megmutatják, hogy *a vezetők 57,1 és a pedagógusok mindössze 22,5 százaléka nem ért egyet az állítással* (Khi-négyzet = 12,468; df = 1; p < 0,001). A vezetői feladatellátás másodszer *az ötödik, erőteljesen negatív etnikai sztereotípiát megfogalmazó állításnál* lesz fontos. *A vezetők ugyanis 90,9 százalékos arányban, míg a pedagógusok 65,6%-ban utasítják el az állítást* (Fisher-teszt = 0,016). A vezetői vagy nem vezetői csoportba sorolás és az állítás elfogadása és elvetése között azonban gyengébb a kapcsolat (Cramer V = 0,147), mint az előbbi, nyelvi felkészültséghez kapcsolt állításnál (Cramer V = 0,207).

Összegezve az eddigieket, az egyes állítások elutasítóinak legjelentősebb csoportjait mutatja be az alábbi 68. számú táblázat, a fenti szignifikáns kapcsolatok figyelembe vételével.

68. táblázat: Tévhiteket elutasító csoportok a szignifikáns különbségek alapján

ÁLLÍTÁS	Elutasítók /érvényes százalék összesen/ - legjelentősebb csoportjai
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (N = 292)	/25/ - községiek (p < 0,001) - vezetők (p < 0,001)
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (N = 294)	/12,9/ - községiek (p = 0,008)
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (N = 279)	/71/ --
A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban. (N = 271)	/46,9/ - hefoposok (p = 0,032) - községiek (p < 0,001)
A romák gondolkodásmódja, világlképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (N = 275)	/67,6/ - vezetők (p = 0,016)

Érdeemes egy kissé belepillantanunk a tanulói kudarcok okainak magyarázata szerinti csoportok és a tévhitekkel kapcsolatban kialakított álláspontok összefüggéseibe is. Feltűnő, hogy szignifikáns relációk szervezeti és belső okokkal való magyarázatokkal jelentkeznek, három-három kapcsolatban. Ez azt jelenti, hogy *a tanulói kudarc okaként megjelölt az iskola teljesítményközpontúsága* választása három, *a pedagógus értékelési kompetenciája* kettő, míg *a pedagógus szaktárgyi, szak módszertani tudása és oktatási tevékenysége* egy tévhítet megjelenítő állítás viszonylatában mutat statisztikailag jelentősebb kapcsolatokat.

Az állítások elfogadása felől nézve arról van szó, hogy az iskola *teljesítményközpontúságát* okként megnevezők 66,7 százalékos, tehát kétharmados arányban osztják az állítást, miszerint *a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos és eleve felzárkóztató foglalkozásokra van szükségük*. Akik nem jelölték a kudarc okaként ezt a szervezeti okot, szignifikánsan nagyobb arányban, 80,1 százalékban fogadják el az állítást (Khi-négyzet = 6,535; df = 1; p = 0,011). A pedagógusok *szaktárgyi, szak módszertani tudását, oktatási tevékenységét* lehetséges kudarc-okként számon tartók 66,2 százalékban értenek egyet az állítással, míg azok, akik nem jelölték ezt lehetséges okként, már 78%-ban (Khi-négyzet = 3,976; df = 1; p = 0,046). A *pedagógusok értékelési kompetenciáját* okként tételezők fele ért egyet az állítással, ami azt is jelenti, hogy 50%-ban elutasítják a tévhítet a nyelvi felkészültség hiányosságáról és az eleve elrendelt kompenzáló foglalkozásokról. Ugyanakkor az állítást 77%-os arányban fogadják el azok, akik nem gondolnak a tanulók iskolai kudarcainak okaként a pedagógusok értékelési kompetenciáira (Khi-négyzet = 7,229; df = 1; p = 0,007).

A *pedagógusok értékelési kompetenciáját* kudarc-okként tételezők kisebb arányban (65%) fogadják el *a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra* kijelentést, azokkal szemben (88,9%), akik a kudarcok lehetséges okait nem látják a pedagógus értékelési kompetenciájában (Khi-négyzet = 9,610; df = 1; p = 0,002). Azok a pedagógusok, akik *az iskola teljesítményközpontúságát* a tanulói kudarcok lehetséges okai között tartják számon,



42,6 százalékos arányban fogadják el, hogy *a romák nem nevelik gyermekeiket, s hogy így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban*. Azok, akik nem jelölik kudarc-okként a teljesítményközpontúságot, már 60,2 százalékban fogadják el az állítást (Khi-négyzet = 7,879; df = 1; p = 0,005). Az iskolai teljesítményközpontúság lehetséges tanulói kudarchoz vezető okokhoz sorolása esetén, a pedagógusok negyede sem (24,3%) fogadja el azt, hogy *a romák gondolkodásmódja, világképe kizárja az alkalmazkodást*. A lehetséges kudarc-ok nem választása esetén az elfogadás 38,1%-os (Khi-négyzet = 5,532; df = 1; p = 0,019).

Mindezek alapján kijelenthető, hogy a tanulói kudarcok okait szakmai (szervezeti és belső) okokkal magyarázók körében szignifikánsan kisebb a tévhitek elfogadásának aránya.

### 8.1.2. A tévhitek közötti szignifikáns kapcsolatok

Az egyes tévhitek választásának, illetve nem választásának kombinációi az eddigieknél erősebb, többször közepes vagy közepesnél erősebb szignifikáns kapcsolatokat mutatnak a változók között, ahogyan ezt a Cramer-féle V értékekből látható. Az irányt mutató statisztikák a magasabb Lambda értékek mellett megmutatják, hogy két független változó hat két-két függő változóra, melyek közül egy-egy független változóként hat arra a függő változóra, amire mindkét eredeti független változó közvetlenül gyakorolt jelentősebb hatást. A közvetlen hatásokat az alábbi táblázat szemlélteti;

**69. táblázat: Elfogadott tévhitek közötti szignifikáns kapcsolatok**

Független változó	Kapcsolat (p < 0,001)	Függő változó
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (84,1%)	Cramer V = 0,552 Lambda = 0,384	A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük.
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. (61,5%)	Cramer V = 0,388 Lambda = 0,266	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (87,2%)	Cramer V = 0,449 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra. (62,8%)	Cramer V = 0,429 Lambda = 0,235	A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra.
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük. (65,5%)	Cramer V = 0,429 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.
A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra. (81,2%)	Cramer V = 0,392 Lambda = 0,357	A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban.

A független változók utáni zárójelben jelzett százalékos arányok, a kereszttáblák sorváltozójaként az állítást elfogadók egészéből, a függő változóban megfogalmazott állítást elfogadók arányát mutatják. Vagyis azt például, hogy „*a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra*” állítással egyetértők 84,1 százaléka *elfogadja* azt is, hogy „*a roma*

*gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük*”. Ahogyan ez a táblázatban szereplő első relációnál látható. A Lambda érték, pedig megmutatja azt is, hogy a független változóban megfogalmazott állítással való egyetértés vagy egyet nem értés 38 százalék fölötti arányban jelzi előre a függő változóban megfogalmazott állítás elfogadását vagy elvetését.

A táblázat egészét tanulmányozva kiolvasható az is, hogy több fontos relációban, meghatározó tévhitek elfogadása befolyásolja, „a romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban” állítás elfogadását. A kapcsolat irányát és erősségét megmutató statisztikákon túl a keresztáblákban jelzett gyakorisági arányok tartalmazzák a négy lehetséges kombinációt a választás vagy nem választás dimenziójában, az ezekre adott összes válasz arányában. Ezeket figyelembe véve, *három reláció jelentősebbnek mondható a többinél, nevezetesen a változókat mutató táblázatban szereplő első, második és ötödik*. Az első esetében a független és függő változóban megjelenő állítások együttes elfogadásának aránya 73,1 százalék (N = 290), a másodiknál 53 százalék (N = 268), míg a harmadiknál 48,7 százalék (N = 269).

Az eddigiek alapján tehát elmondható, hogy a legnagyobb arányban elfogadott állítás „a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra” erőteljes kapcsolatban, jó előrejelzője „a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük” és „a romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban” állítások elfogadásának. Az utóbbi két állítás leggyakrabban az elsővel együtt jelenik meg a pedagógusok gondolkodásában. Mivel az utóbbi két állítás együtt járása is negyven százalék fölötti, vélhetően a mindhárom állítást elfogadók aránya a teljes mintában is elérheti az egyharmados arányt.

A tévhitekből felépíthető önkiszolgáló torzítást megjelenítő magyarázatrendszer központi elemei és belső struktúrája tehát leírható. Ez alapján úgy tűnik, hogy kijelölhetők lennének azok a kritikus pontok, ahol konceptuális váltások sorára volna szükség a tanárok gondolkodásában, továbbá körülhatárolható lenne néhány fontos kompetencia fejlesztése, annak érdekében, hogy az új konstrukciók működőképesek legyenek, szerves részét képezzék az „újabb”, remélhetően dominánssá váló pedagógiai kultúrának. Mire gondolhatunk első körben? Az olyan koncepciókra, mint a motiváció, a nevelés, a kognitív fejlődés, a kompenzatorikus és az emancipatorikus oktatás, a nyelvhasználat és nyelvi szocializáció (kódok, kétnyelvűség stb.), illetve az olyan kompetenciákra, mint a tanulók motiválása, a differenciált fejlesztés, a szülői és tanulói szubkultúrák (világok és igények) megismerése és a megszerzett tudás felhasználása a fejlesztési folyamatokban. Vagyis sok feladat előtt állnak még a tanárképzők, tanártovábbképzők, miközben, legalábbis a mostani kutatásból megállapíthatóan, nem tudunk semmi biztosat az ő tévhiteikről vagy önkiszolgáló torzítást megjelenítő magyarázatrendszereikről.

## 8.2. Az integrációval és a szegregációval összefüggésbe hozható oktatási programok és szervezeti keretek megítélése

Két konkrét állítás kapcsolódik közvetlenül a roma gyerekek integrációs oktatásának megítéléséhez. Ezek a következők: Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások, valamint Integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban. Az elsőnél a 70. számú táblázat adatai alapján látható, hogy a minta (N = 288) nagyobb része (52,8%) az iskolai integrációt nem tekinti olyan oktatásszervezési megoldásnak, ami jobb lehetőséget biztosítana a roma gyerekek eredményesebb oktatására a szegregációs megoldásokkal összevetve. Azaz a pedagógusok többsége a szegregáción alapuló megoldásokat tartja eredményesebbnek a roma gyerekek oktatásában. Ebben a pedagógustársadalom e kicsiny szelete, melyet itt a minta most megjelenít, vélhetően nem különbözik a laikusok pedagógiai elképzeléseiben megfogalmazódó szegregációs megoldások támogatóitól. Másként fogalmazva: a gyakorlati szakemberek többsége naiv pedagógiai nézeteket fogad el, és elmondhatóan szegregációpárti.

70. táblázat: Az integráció eredményességi szempontú megítélése a roma gyerekek oktatásában

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	136	44,2	47,2	47,2
	nem	152	49,4	52,8	100,0
	Total	288	93,5	100,0	
Missing	System	20	6,5		
Total		308	100,0		

A második állításnál, gyakorlatilag két oktatási program összehasonlítása történik, és a pedagógusok úgy látják, hogy az integrációs felkészítés, kevésbé eredményes, mint a kompetencia alapú oktatás (71. számú táblázat). Lévéen több intézmény involvált a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos innovációkban, kevesebb, mondhatni talán csak az integrációs felkészítésben érintett iskolák pedagógusainak támogató egyetértésére lehetett számítani.

71. táblázat: Az integrációs felkészítés eredményességi szempontú megítélése a kompetencia alapú oktatással összevetésben

**Az integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	122	39,6	43,4	43,4
	nem	159	51,6	56,6	100,0
	Total	281	91,2	100,0	
Missing	System	27	8,8		
Total		308	100,0		

A tábla alapján azonban nem tűnik drasztikusnak a különbség az első állításhoz képest, így az is felvethető, hogy az állításokkal kapcsolatban talán egyfajta integrációellenesség és szegregáció-pártiság is kifejeződik, az első állításhoz hasonlóan. Ezt alátámaszthatja az is, hogy a programokat részleteiben kevesebben ismerhetik, hiszen relatíve kevés iskolában folytatnak integrációs felkészítést, ugyanakkor a hiányzó válaszok számai nem növekedtek jelentősen. Ha keresztábrán is megnézzük a programok választásait, akkor pedig látható, hogy *az iskolai integrációt a szegregációval szemben jobb megoldásnak tartók 77,5%-a az integrációs felkészítést eredményesebbnek látja a roma gyerekek oktatásában, mint pusztán a kompetencia alapú oktatást. Az integrációs felkészítést eredményesebbnek gondolók 82,6%-a pedig az integrációt támogatja a szegregációs megoldásokkal szemben* (Khi-négyzet = 113,152; df = 1;  $p < 0,001$ ). Az is kitűnik, hogy *a független változó jó előrejelzője* ( $\Lambda = 0,612$ ) *a függő változónak.*

A továbbiakban a szegregált oktatást közvetlenül vagy közvetetten elősegítő programokkal kapcsolatos állítások megítélésének jellemzőit tekintem át. Konkrétan a következőkről lesz szó; *Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben, Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket, Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban.*

A gyakorisági arányokat mutató 56. számú mellékletben található táblák az állítások támogatottsági arányának növekvő sorrendjét írják le. A táblákból szembetűnő, hogy a cigány kisebbségi oktatást a tanárok többsége (58,1%) eredményesebbnek gondolja, mint az integrációs felkészítést. *A pedagógusok (N = 268) több mint kétharmada (67,9%) lényegében a gyógypedagógiai fejlesztést tartja eredményesebbnek a roma gyerekek nevelésében, szemben az elérhető normál vagy „tagozatos” megoldásokkal.* Ugyancsak kiugró adat a felzárkóztató osztályoknak tulajdonított eredményesség növelő hatása a normál osztályokkal összevetésben. A pedagógusoknak (N = 286) csak 12,9 százaléka gondolhatja, hogy normál osztályban is legalább olyan eredményesen vagy még eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint felzárkóztató osztályban. Az első táblában az integrációs felkészítést vélhetően preferálók (41,9%), úgy tűnik, megfogytakoznak (előbb 32,1, majd 12,9 százalékra) a következő két állításhoz rendelt választásaik alapján. A fentebb tapasztaltak szerint azonban pontosabb lehet, ha nem is az integrációs felkészítést, hanem pusztán az integrációt látjuk az első választás mögött. A csökkenés ettől még maradt, csak hogy ez az értelmezés lehetővé teszi a más irányú gondolkodást is. Pontosán azt, hogy *az iskolai integrációt még elfogadják, különböző szakmainak tűnő indokkal, a szegregált osztályok létezését elfogadják az eredményesebb nevelő munka keretében.*

### **8.2.1. A szegregált oktatás elősegítésével összefüggésbe hozható állítások közötti szignifikáns kapcsolatok**

A tárgyalt három állítás elfogadása, illetve el nem fogadása számos szignifikáns reláció közül hat jelentősebbet generál. Közülük egy, közepesnél erősebb változók közötti kapcsolatot mutat jelentősebb Lambda érték mellett, míg a többinél ennyire erős összefügg-

gést nem, de irányokat és létező kapcsolatokat a választásokat feltáró relatív gyakoriságokkal együtt láthatunk.

**72. táblázat: Az állításokat elfogadók, illetve elutasítók arányai a függő változóban megfogalmazott állítás elfogadásának tükrében – szignifikáns kapcsolatok**

<b>Független változó (állítás elfogadása; igen/nem)</b>	<b>Kapcsolat (<math>p &lt; 0,001</math>)</b>	<b>Függő változó</b>
Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben. ( <b>Nem = 82,8%</b> )	Cramer V = 0,644 Lambda = 0,613	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket. (Igen = 37,1%)	Cramer V = 0,272 Lambda = 0,170	Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.
Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket. ( <b>Nem = 64%</b> )	Cramer V = 0,253 Lambda = 0,200	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 40,4%)	Cramer V = 0,332 Lambda = 0,223	Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 73,3%)	Cramer V = 0,302 Lambda = 0,151	Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. (Igen = 64,4%)	Cramer V = 0,328 Lambda = 0,205	Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.

Látható a 72. számú táblázatból, hogy akik nem gondolják a cigány kisebbségi oktatást eredményesebbnek, azok 82,8%-os arányban vélik az iskolai integrációt jobb lehetőségnek, mint a szegregációs megoldásokat. Ugyanígy jobbnak látják az iskolai integrációt 64%-ban azok, akik szerint nem lehet eredményesebben fejleszteni a roma gyerekeket eltérő tantervű osztályokban. Érdekes, hogy akik az eltérőben látják az eredményesség zálogát, 37,1%-os arányban mondtak igent az iskolai integrációra. Hasonló a helyzet a felzárkóztató osztályokkal, hiszen azok, akik az eredményes kompenzálás megvalósítását ezek között a keretek között vélik megszervezhetőnek, 40,4%-ban az iskolai integrációt jobbnak tartják a szegregációs megoldásoknál. Vagyis, mintegy láthatóvá vált, hogy az iskolai integrációt jobbnak tartók között is számosan lehetnek a szegregált osztályok szervezésének támogatói. Ezt támasztják alá azon elemzett kereszttáblának a relatív gyakoriságai, melyből megállapítható, hogy az iskolai integrációt jobbnak tartók 74,6%-a a felzárkóztató osztály

eredményesebbnek gondolja a hátrányok kompenzálásában, mint a normál osztályokat. A válaszolók ( $N = 277$ ) egyébként 35 százaléka ért egyet mindkét állítással, míg az integrációt jobb megoldásnak tartók, ám a felzárkóztató osztályt nem eredményesebbnek gondolók aránya csak 11,9 százalék. Akik az integrációt nem látják jobbnak a szegregációs megoldásoknál, viszont a felzárkóztató osztályt eredményesebbnek gondolják a hátránykompenzálásban, mint a normál osztályokat, azok a pedagógusok többségét, 51,6 százalékát teszik ki ( $\chi^2 - \text{négyzet} = 30,618$ ;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Szintén erre utal az a szignifikáns kapcsolat is, hogy azok, akik úgy vélekedtek, hogy integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban, 37,7 százalékos arányban vélekedtek úgy, hogy eltérő tantervű osztályban eredményesebb lehet a roma gyerekek fejlesztése. Ők együttesen pedig a válaszoló pedagógusok jó negyedét, 25,4 százalékát jelentik ( $\chi^2 - \text{négyzet} = 5,422$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,020$ ).

A táblázatból jól látható az is, hogy a felzárkóztató osztály eredményességének gondolata, megközelítően a tanárok kétharmadánál, összekapcsolódik az eltérő tantervű és a cigány kisebbségi oktatás eredményességének gondolatával.

Végezmedényben három jelenséget kell tehát kiemelni. Az első az, hogy amint fentebb látható volt, az integrációs felkészítés eredményességének elfogadói (82,6%), továbbá a cigány kisebbségi oktatás (82,8%) és az eltérő tantervű osztályban történő oktatás (64%) elutasítói alkotják az iskolai integráció eredményességének legjelentősebb elfogadói bázisát. A második az, hogy az elfogadók csoportjának egészén belül egészen jelentős azok aránya, akik az iskolán belüli szegregációs megoldásokat eredményesnek gondolják. A harmadik jelenség pedig az, hogy a felzárkóztató és eltérő tantervű osztályokat eredményesebbnek gondoló pedagógusok többsége alapvetően nem tartja eredményesebbnek az iskolai integrációt a szegregációs megoldásoknál, továbbá a cigány kisebbségi oktatást is eredményesebbnek vélik az integrációs felkészítésnél.

## **8.2.2. Integrációs és szegregációs megoldásokat támogató állítások a főbb változók csoportjaiban**

Az állításokkal való egyetértést és egyet nem értést vizsgálhatjuk főbb változóinkkal összefüggésben. Szignifikáns relációkat a szignifikáns hozzáadott érték, a csoport, a település típusa és a kérdőív jellege – azaz, hogy vezetőkről vagy nem vezető pedagógusokról van szó – dimenziókban találunk. Általában a változók közötti kapcsolatok gyengék, mégis érdemes a legfontosabb relatív gyakorisági adatokat megvizsgálni.

Jelentős különbséget látni a szignifikáns hozzáadott értéket előállítani tudó intézmények pedagógusainak válaszai és az ezt nem produkáló iskolák pedagógusainak válaszai esetében. Arról van szó különösen, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket mutató iskoláknál a pedagógusok többsége (53,1%) az iskolai integrációt jobbnak látja a szegregációnál, míg azokban az iskolákban, ahol nincs szignifikáns hozzáadott érték ott csak a pedagógusok 39,5 százaléka gondolja így ( $\chi^2 - \text{négyzet} = 4,332$ ;  $df = 1$ ;  $p = 0,037$ ).

Az innovációs csoport szerinti keresztábra vizsgálata megmutatja, hogy a hefopos innovációs csoportba sorolt pedagógusok 53,6 százaléka tartja jobbnak az iskolai integrációt, mint a szegregációs megoldásokat. Ez a megítélés a hagyományos innovációs csoport

esetén csak 34 százalékos (Khi-négyzet = 9,726;  $df = 1$ ;  $p = 0,002$ ). Összességében tehát a hefopos innovációs csoportba sorolt tanárok az integrációt a szegregációs megoldásokkal szemben eredményesebbnek gondolják, mi több 76,5 százalékát alkotják azoknak, akik az iskolai integrációt jobbnak tartják. Ugyanakkor nem feledkezhetünk el arról, hogy a hefopos csoportból is sokan (46,4%) tűnnek „szegregációpártinak”.

Részletesebben megvizsgálva a relatív gyakoriságokat, a vezetők 72,7 százaléka, míg a nem intézményvezető pedagógusoknak csak 45,1 százaléka látja jobbnak az iskolai integrációt a szegregációs megoldásoknál. A vezetők 27,3 százaléka viszont nem gondolja jobbnak az integrációt a szegregációnál, ezzel pedig 3,9 százalékos arányt tesznek ki a szegregációt vélhetően jobbnak tartók csoportjából. Ugyanakkor az integrációt eredményesebbnek gondoló pedagógusok 11,8 százaléka vezető, miközben a válaszolók egészét ( $N = 288$ ) tekintve arányuk 7,6 százalékos, vagyis úgy tekinthetünk rájuk, mint akik felülreprezentáltak az állítást elfogadók között (Khi-négyzet = 6,217;  $df = 1$ ;  $p = 0,013$ ).

Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben, a városi pedagógusok 66,7 százaléka szerint, míg ezt a községi telephelyeken dolgozók kevesebb, mint fele (45,5%) gondolja csak így. (Khi-négyzet = 12,239;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Szintén a cigány kisebbségi oktatás eredményességének gondolatát támogatja a nem vezető pedagógusok 60,3 százaléka, miközben a vezetők csak 30 százalékos arányban fogadják el az állítást (Khi-négyzet = 7,004;  $df = 1$ ;  $p = 0,008$ ).

A nem vezető pedagógusok 70,3 százaléka szerint a roma gyerekeket eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni. A vezető pedagógusoknak is több mint harmada, 36,8%-a fogadja el ezt az állítást (Khi-négyzet = 9,058;  $df = 1$ ;  $p = 0,003$ ).

A pedagógusok többsége, függetlenül bármilyen csoportosítástól, elfogadja azt az állítást, hogy felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban. Ugyanakkor a nem vezető pedagógusok 89,5 százalékos arányban osztják az állítást, míg a vezetők 55 százalékban (Khi-négyzet = 19,627;  $df = 1$ ;  $p < 0,001$ ). Az állítás elfogadásának rendkívül magas, 92,4 százalékos aránya jellemzi a városban dolgozó pedagógusokat, ám a községben dolgozók is közel a nyolcvan százalékhoz, 79,1%-os arányban osztják az elképzelést a két csoport közti különbség azonban szignifikáns (Khi-négyzet = 10,745;  $df = 1$ ;  $p = 0,001$ ).

Az eddigiek alapján már elmondhatjuk, hogy az iskolai integráció hívei többségében a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, valamint a vezetők csoportjából és a hefopos innovációs csoportból kerülnek ki. A nem vezető pedagógusok jórészt a cigány kisebbségi oktatásban és az eltérő tantervű osztályokban tartják megvalósíthatónak a roma gyerekek eredményesebb oktatását. A városi pedagógusok jó kétharmada a cigány kisebbségi oktatást eredményesebbnek gondolja az integrációs felkészítésnél. A pedagógusok abszolút többsége támogatja a felzárkóztató osztályokban való eredményesebb kompenzálás mítoszát, ám ez a támogatás szignifikánsan gyengébb a vezetők és a községi pedagógusok körében.

## 9. Birtokolt kompetenciák<sup>31</sup>

A pedagógus kérdőív 27. kérdésével a tanárok által birtokolt egyes kompetenciák elsajátíttottsági fokának megítélésére kérdeztem rá. Az egyes kijelentéseket, azaz kompetenciákat, a válaszadóknak egy négyfokú skálán kellett elhelyezniük. Az egyes kompetenciák megítélésének szempontja az, hogy a válaszadó mennyire képes azokat működtetni. A választási lehetőségek az „egyáltalán nem vagyok képes”, a „kicsit képes vagyok”, a „képes vagyok” és a „teljesen képes vagyok”, válaszokat tartalmazták. A kompetenciák három területen kerültek megítélésre: elsőként a diákokkal való munka, másodszor a kollégákkal, szülőkkal, más szakmai szereplőkkel történő együttműködés, végül harmadszor a saját szakmai fejlődés terén.

A megítélés tárgyát képező kompetenciák kiemelt fontosságúak lehetnek a hátrányos helyzetű tanulók nevelésében és eredményesebb oktatásában az Equal „Második Esély” c. projektben felmért gyakorlati szakmai igények alapján, s ez indokolja a kompetencialista alkalmazását vizsgálatomban. Nagy Mária (2008) kutatási eredményei alapján kiemeli, hogy nemzetközi összehasonlításban az alulmotivált és alulteljesítő tanulók oktatásában érintett tanárok, mind hazánkban, mind a partnerországokban, segítségre szorulnak azon kompetenciák fejlesztésében, melyek a diákokkal való együttműködés és kölcsönös bizalom légkörének kialakítását, a diákok motiválását célozzák. Ugyancsak rámutat arra, hogy jelentős nemzeti különbségek is vannak, s ezek alapján a hazai tanári szakmai kultúra inkább a korlátozott tanári szerepfelfogásnak felel meg, míg a holland inkább a kiterjesztett szerepfelfogást jeleníti meg. Összehasonlítottam a vizsgálatomban elsősorban szereplő általános iskolákban, valamint a szakiskolákban tanító tanárok megítéléseit mindhárom kompetencia-működési területen. Ezen felül a birtokolt kompetenciák megítélését jelző pontszámok átlagainak áttekintésével az általános iskolai tanárok szakmai kultúrájának néhány jellemzőjét is megragadhatjuk, valamint elemezhetjük e szempontból a főbb csoportjaink közötti különbségeket is.

---

<sup>31</sup> A birtokolt kompetenciák vizsgálatához kapcsolódó kérdőívrész alapvetően Nagy Mária (2008) kutatási kérdőívének felhasználásával készült. Maga a kutatás az Equal „Második Esély” nemzetközi projekt keretében zajlott le. A projektben innováló pedagógusok és iskolavezetők, a „második esély” típusú képzések és a szakiskolai oktatás kutatói, továbbá az EKF Neveléstudományi Tanszékének oktatói dolgoztak együtt külföldi kollégáikkal az ún. „jó gyakorlatok” feltárásában, kialakításában és az alkalmazás lehetséges területeinek megtalálásában. Ennek a munkának volt része egy tanár-továbbképzési program kidolgozása, melyet a Nagy Mária által vezetett kutatás alapozott meg. A vizsgált kompetenciák tartalmilag az egyes nemzeti (magyar, holland, olasz) tanári kompetencialisták ismeretében, ám alapvetően a gyakorlatban hátrányos helyzetű fiatalokkal dolgozó, döntően szakiskolai programokban oktató pedagógusok által legfontosabbnak tartott kompetenciákat fedik le. A fontossági sorrendek és a kompetenciák birtoklásának „átlagai” megmutatják, hogy a továbbképzéseken mely kompetenciák fejlesztésére szükséges fókuszálni.



## 9.1. A diákokkal és a mások való kapcsolatban, valamint a saját szakmai fejlődésben alkalmazott kompetenciák

A diákokkal való munka területén alkalmazott kompetenciákat foglalja össze az alábbi 73. számú táblázat.

73. táblázat: Egyes kompetenciák - diákokkal való munka - megítélése aszerint, hogy a megkérdezett mennyire képes megvalósításukra - a vizsgálati minta képességi sorrendje szerint rendezve

A DIÁKJAIMMAL DOLGOZVA, KÉPES VAGYOK...	Vizsgálati fő minta átlaga	Magyar Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Holland Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Olasz Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	3,64	3,30	3,17	3,12
szaktárgyamat uralni és megtanítani	3,58	3,43	3,24	3,21
lelkiesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	3,55	3,35	3,28	3,42
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	3,43	3,22	3,11	3,09
arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulókat	3,38	3,35	2,94	3,30
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani)	3,35	3,05	2,61	3,00
világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	3,25	3,25	3,22	2,97
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	3,22	3,25	3,28	2,97
a diákok motiválására	3,19	3,11	3,28	3,06
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	3,18	3,20	3,22	2,73
pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni	3,18	3,23	3,22	2,85
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	3,16	3,06	2,94	3,00
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	2,93	3,08	2,89	2,85

Első áttekintésre látszik, hogy a tanulók felé történő érzelmi odafordulásra az általános iskolai pedagógusok inkább képesnek tartják magukat. Ebben nyilván szerepet játszhat a gyerekek életkora, fejlődépszichológiai jellemzőik, és heterogénebb társadalmi hátterük – a középosztályi háttérrel rendelkező diákok nagyobb arányú megjelenése –, mindez előhívhatja a normának megfelelő viselkedés érzelmi jutalmazását, továbbá, részben éppen a kölcsönös pozitív érzelmi válaszok miatt, jobban irányíthatóvá teszi az osztálytermi és azon túli interakciókat. Ebből kiindulva magyarázható, hogy nincs olyan deficit a *megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét* kompetenciával kapcsolatban, mint a szakiskolai mintákban. Részben ez a kompetencia mintegy megelőle-

gezi a megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani) kompetencia viszonylag magas átlagpontoszámát, ami mögött azért kétségtelenül jelen van a kisebb társadalmi távolság is.

A magas átlagpontoszámokat mutató második és harmadik helyen található kompetenciák alapvetően szakértői, szakdidaktikai tudásokat jelenítenek meg, s inkább ezt erősíti az *arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulókat* kompetencia is. Ezen a téren magabiztosabbak az általános iskolában tanító tanárok, nyilvánvalóan számos versenyeredmény és sikeres felvételi erősíti meg őket. Ugyanakkor a *diákok motiválásában* nincs meg ez a magabiztosság, sőt a holland tanárok magasabb átlagot érnek el. Szintén magabiztosabbak a szakiskolai tanárok (az olaszok kivételével) azoknak a kompetenciáknak a működtetésében, melyek nagyon fontosnak tűnnek a hátrányos helyzetűek oktatásában, s amelyek túlmutatnak a szűkebb szakértői, szakdidaktikai kompetenciákon. Így a *felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat, a megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között*, vagy a *pedagógiai munkát a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni* kompetenciákat kevésbé birtokolják az általános iskolai tanárok.

74. táblázat: Egyes kompetenciák – másokkal való együttműködés - megítélése aszerint, hogy a megkérdezett mennyire képes megvalósításukra - a vizsgálati minta képességi sorrendje szerint rendezve

MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.) EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES VAGYOK ....	Vizsgálati fő minta átlaga	Magyar Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Holland Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Olasz Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	3,48	3,39	3,00	3,09
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	3,46	3,38	3,05	3,24
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	3,43	3,39	3,05	3,27
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	3,34	3,23	3,33	3,30
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	3,32	3,34	3,12	3,24
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	3,31	3,39	3,18	3,33
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben	3,25	3,34	3,00	3,03
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges	2,91	2,82	3,11	2,70
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva	2,75	2,98	2,89	2,58

A másokkal való együttműködés területén azt vehetjük észre, hogy az általános iskolai tanárok inkább képesek az iskolai életbe való teljes bekapcsolódásra, az iskolai jó hangulat növelésére, s ha nem is jelentősen jobban, de inkább vallják, hogy képesek *örömet találni a feladataikban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt* (74. sz. táblázat). Ugyanakkor más szakemberekkel való együttműködésben nem annyira magabiztosak, a diagnosztikus eljárásokat nem annyira ismerik, s kevésbé tudják minimalizálni saját szerepüket.

Saját szakmai fejlődésükben, egy kompetenciát kiemelve nem látszik jelentős különbség a magyar szakiskolai és az általános iskolai tanárok között (75. sz. táblázat). Ugyanakkor a munka javítása a tanult elméletek és a szakmai tapasztalatok alapján, inkább a holland, vagyis a kiterjesztett szerepfelfogást megjelenítő pedagógiai kultúra részét képezi. (Nagy 2008)

**75. táblázat: Egyes kompetenciák - saját szakmai fejlődés - megítélése aszerint, hogy a megkérdezett mennyire képes megvalósításukra**

SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSEMBEN KÉPES VAGYOK ...	Vizsgálati fő minta átlaga	Magyar Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Holland Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)	Olasz Equal-projekt átlag (Nagy, 2008)
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	3,42	3,40	3,53	3,15

Vizsgálati mintánk átlagpontoszámai alapján úgy tűnik tehát, hogy az általános iskolai tanárok is inkább a korlátozott, az osztálytermi munkára fókuszáló pedagógiai kultúrát képviselik.

## 9.2. Alkalmazott kompetenciák csoportonkénti szignifikáns jellemzői

A fő minta egyes csoportjait kiemelve, a varianciavizsgálatok eredményei alapján szignifikáns relációkat vehetünk számításba. A szignifikáns kapcsolatok alapján elkészített, 57. számú mellékletben található táblázat bemutatja, hogy *a városi telephelyeken dolgozó tanárok, szemben községi kollégáikkal, jobbnak érzik magukat a más kollégákkal való együttműködést igénylő területeken, úgy gondolják, hogy erőteljesebben tudnak hozzájárulni az iskola jó hangulatához, nagyobb elkötelezettséget éreznek a szakma és a szervezet iránt, s nagyobb örömet is találnak a feladataikban*. Erőteljesebben fejezik ki azt is, hogy *készek a diákokkal való munkában az együttműködés és kölcsönös bizalom légkörének kialakítására*.

A HEFOP szerinti innovációkat folytató *iskolák pedagógusai* a hagyományos innovációkat folytatóknál nagyobb mértékben tartják magukat képesnek arra, hogy *szélesebb szakmai közösség* tagjává váljanak, s hogy részt vegyenek *szakmai fejlesztésekben*, valamint arra, hogy biztonságos tanulási környezet megteremtésével segítsék elő tanulóik független és felelős személyiséggé válását.

A hozzáadott értéket előállítani tudó iskolák tanárai képeesebbnek érzik magukat az iskola életébe történő teljes bekapcsolódásra, de arra is, hogy világos, rendezett, feladat - centrikus tanulási környezetet és struktúrát alakítsanak ki. Az új pedagógiai eszközrendszer kialakítását megcélzó, a hefopos innovációkhoz kapcsolható továbbképzéseken részt vevő tanárok szignifikánsan képeesebbnek tartják magukat arra, hogy megteremtsék az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét diákjaikkal, az új információs-kommunikációs technológiákat alkalmazzák, s hogy megtalálják az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között, valamint arra is, hogy ismerjék és alkalmazzák az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldjék iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez.

Szintén kiemelkedik az az összefüggés, hogy azok a pedagógusok, akiknek nem okoz nagyobb problémát a tanulók osztályzat nélküli vagy szöveges értékelése, képeesebbnek tartják magukat az iskola életébe történő teljes bekapcsolódásra, örömet találnak feladatukban, elkötelezettséget éreznek a szakma iránt, továbbá képeesebbek megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét a másokkal való együttműködésben. Kiemelendő az a szignifikáns összefüggés is, hogy képeesebbeknek vélik magukat kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, s bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, mint azok, akiknek nagyobb problémát jelentenek az említett értékelési feladatok. Ez utóbbira képeesebbnek tartják magukat azok a pedagógusok is, akik bár a minta kisebb részét alkotják, de azt vallják, hogy az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményesebb oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások, s azok is, akik még kisebb arányban, de azt gondolják, hogy a felzárkóztató osztályokban nem lehet eredményesebben megvalósítani a hátrányok kompenzálását.

Korábban láttuk, hogy a tanárok többsége úgy gondolja, hogy a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük, továbbá még többen gondolják azt, hogy a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra. Nos, ezek a tanárok sokkalta inkább úgy gondolják, hogy képesek szaktárgyaikat uralni és megtanítani, mint akik ezeket a tévhiteket nem osztják, miközben az átlagoknál azt is láttuk, hogy a diákok motiválására általában az általános iskola tanárai is kevésbé tartják magukat képesnek. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy mintánkban a viszonylag gyengébb motiválási képességről való beszámoló ok-okozati összefüggésbe kerülne a roma gyerekeknek tulajdonított gyenge motiváltsággal. A tanulói kudarcok ok-tulajdonításainak feltárásáról kapott eredményeink, mint láttuk ezt nem is támogatják. Végül meg kell említeni, hogy a pedagógusok jórészt elutasítják azt a tévhitet, miszerint a roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra, de azért jó 30 százalékuk elfogadja az állítást. Nos, akik elfogadják, biztosan nem képesek oly mértékben lelkesedni saját tantárgyaik és a tanulók e tárgyakban mutatott fejlődése iránt, mint akik elutasítják.

## 10. A kutatás eredményeinek összefoglalása

### 10.1. Az intézményekről

Nem talákoztunk olyan iskolával a kutatás során, ahol intézményi szinten ne történt volna megújulási törekvés, ha csak egy-egy szűkebb pedagógiai területet érintve is, a sikeres, elnyert pályázatok keretén belül vagy bizonyos pedagógiai programok bevezetésével a szülői igényekhez igazodóan. Hozzátehetjük, hogy a tantervi változtatások, infrastrukturális fejlesztések és az elnyert pályázatok meglete alátámasztották azt a feltételezést, hogy *az iskolák innovációs csoportokba*, azaz HEFOP szerinti és nem hefopos, vagyis hagyományos vagy egyéb innovációs csoportba *sorolhatók*. A vizsgálat megerősítette, hogy intézményi szintű pedagógiai célokat is megjelenítő innovációs törekvések a nem HEFOP szerinti innovációkat folytató iskolákban is megfigyelhetők. *Azaz a mintára vonatkozó hétköznapi tapasztalatokon nyugvó előfeltevésem beigazolódott.*

Az oktatási kínálatok bővítésének általános tendenciája mellett megállapítható, hogy a „hefopos” iskolák aktívabbak ezen a téren. Ugyanakkor az is kiderült, hogy éppen a szolgáltatások bővítésével az iskolák az *integrációs felkészítés mellett* is működtetnek tagozatos osztályokat, és van ahol olyan programot is találunk, ami megkönnyítheti a *szegregációs megoldások* alkalmazását az oktatásszervezésben.

*A sajátos nevelési igényű tanulók számaránya a roma tanulói többségű iskolákban az országos átlag fölötti.* Ez megfelel az országos szintű eredményeknek, ahogyan ez a korábbi vizsgálatokból (Bernáth–Zolnay, 2009) kiderült, viszont nem képezi le az országos adatokban megfigyelhető növekedési tendenciát, hiszen az *SNI tanulók létszámának folyamatos csökkenéséről* számolnak be az iskolavezetők.

A kompetenciaméréseket az intézmény értékelésénél a vezetők számon tartják. Leginkább azt, amikor az országos és/vagy a település szerinti átlagnál jobb eredményeket érnek el. Azonban a *hozzáadott értékkel* nem nagyon foglalkoznak, ami arra utal, hogy ez a *mutató nem szervült be az intézményi értékelésbe*. Ugyanakkor, amikor az iskolai eredményesség mutatóit kellett fontossági sorrendbe rendezniük, a *pedagógiai hozzáadott érték* már előkelő helyen szerepelt. A második esetben azonban ez az indikátor felkínált, azaz kiválasztható volt a listából. Mindenesetre a *kiválasztása szignifikánsan összefüggött a hozzáadott érték előállításával*, ugyanis, ahol nem volt ilyen, ott nem is jelölték a vezetők fontos mutatóként. Ez arra is utalhat, hogy az eredményesebb iskolák vezetői hangsúlyosabban kezelik az OKM eredményeket, ami nem állna távol Lannert (2006b) eredményes iskolavezetéssel kapcsolatos megállapításától.

*Szignifikáns hozzáadott értéket a hefopos innovációkat folytató iskolák ötször nagyobb arányban állítottak elő*, mint a hagyományos innovációkat folytatók, a városi iskolák pedig kétszer nagyobb arányban, mint a községiek. Mivel a hozzáadott érték alapvetően osztálytermi situációban „terem”, továbbá a telephelyek képesek szélsőségeket produkálni az eredményekben, ezért ebben a terelésben az egyes „jó” tanárok hatása lehet jelentős. Ezt a lehetséges magyarázatot alátámasztják külföldi kutatásokban alkalmazott nagymintás kvantitatív panelvizsgálatok tapasztalatai is. (Kertesi – Kézdi, 2005)

Elmondhatom továbbá, hogy a vizsgálati eredmények szerint *az első hipotézisem első része beigazolódott, míg a második része nem*, hiszen ez utóbbinál nem tudtam szignifikáns összefüggések alapján igazolni, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek nagyobb arányban kerülnek be az érettségit nyújtó középiskolákba.

A városi iskolák vezetői, hasonlóan a hozzáadott értéket megjelenítő iskolák igazgatóihoz, inkább elégedettek a saját intézményben mért kompetenciamérési eredményekkel.

A hefopos és a nem hefopos innovációkat folytató iskolák vezetői között van különbség abban a tekintetben, hogy mennyire tartják fontos intézményi célnak a tanulói kompetenciák fejlesztését, azonban a különbséget statisztikailag nem tekinthetjük jelentősnek. Ugyanakkor, *a városi intézmények vezetői szignifikánsan fontosabbnak tartják intézményi feladatként a tanulói kompetenciák fejlesztését, mint a községekben található iskolák vezetői*. Azaz, mintha a jobb városi eredmények elérésében szerepet játszana a vezetői célkijelölés. Vannak olyan vizsgálati eredmények a szakirodalomban, amelyek szerint a vezető célkijelölése fontos részét adja az eredményes iskolavezetésnek, ami a tanárok motiválásán keresztül hozzájárul az iskola hatékonyságához, eredményességéhez. (Horn 2006)

## 10.2. A pedagógusokról

*A városi iskolák pedagógusai* több mint kétszer akkora arányban szereztek más, azaz többféle *iskolaszervezeti–pedagógiai tapasztalatokat*, mint községi kollégáik, akik inkább csak egy intézményben szereztek tanári munkatapasztalatokat. Az iskolák közötti munkahelyváltás pedig a tanárnők pályafutására jellemző inkább.

A tanulmányokkal kapcsolatos vizsgálódás arról árulkodik, hogy az újabb diplomát nagyobb arányban szereztek meg a hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusai, s hogy a hozzáadott értéket előállítani tudó telephelyeken a pedagógusok nagyobb arányban folytatnak tanulmányokat. Vagyis a „hefopos” és a hozzáadott értéket előállító iskolák tanárai növelik kulturális tőkéjüket, míg iskoláik, mintegy „beruháznak” az emberi erőforrásokba a tanulmányokat folytató kollégák feltételezhető támogatásával.

A továbbképzéseknél tapasztalt vizsgálati eredmények viszont plasztikusan megmutatták, hogy azok az iskolák, amelyek ténylegesen és célzottan fejlesztik a humán erőforrásaikat, jobb eredményeket érnek el a tanulók kompetenciafejlesztésében. Az IPR képzések törzsközönségét ugyanis a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai alkották, s zömében szintén közülük kerültek ki az integrációs/képességkibontakoztató képzésben résztvevők. A tendenciaszerűen megjelenő hozzáadott érték, ami pedig az iskolák felénél kimutatható, statisztikailag jelentős összefüggésben van az integrációs/képességkibontakoztató képzésen való magasabb részvételi aránnyal.

*A nők szerint a kompetencia alapú oktatás fontosabb az iskolai eredményesség szempontjából*, mint férfikollégáik szerint. Továbbá azok szerint is fontosabb, akiknek nem okoz nagyobb problémát saját iskolai túlterheltségük, vagy az osztályzat nélküli értékelés és a szöveges értékelés.

A második hipotézisem első része az alábbiak szerint nyert igazolást. Az alkalmazott stratégiák és módszerek vizsgálatánál kapott válaszok alapján a *hefopos innovációs csoportba* sorolt iskolákban dolgozó pedagógusok a *drámapedagógiát, a szerepjátékot, szimulációt, a kooperatív tanulásszervezést és a csoportmunkát szignifikánsan gyakrabban alkalmazzák*, mint a hagyományos innovációs csoportba tartozó kollégáik. Azaz, mintegy kirajzolódik a hagyományostól eltérő pedagógiai kultúra eszközrendszerének működtetése. Ez a kultúra a tanulói tevékenység középpontba állításával tanulócentrikusnak tekinthető. Természetesen ez a kép éppenséggel az elvárt válaszoknak való megfelelési törekvésekből is adódhat. Ezt a lehetőséget nem lehet kizárni, hiszen az adatgyűjtés módszeréből következően nem közvetlen, hanem közvetett információkhoz jutottam a kérdőívek által. A kedveltségre való rákérdezésnél ezt valamelyest lehetett kontrollálni. A pedagógiai eszközrendszer elemeinek kedveltségére kapott eredményeink viszont megerősítik, hogy a *hefopos innovációkhoz köthető képzések, de az újabb diplomát eredményező tanulmányok is, tehát maga a tanulás növeli az olyan elemek kedveltségét, mint a játék vagy a projekt-módszer*. A következő kérdés csak az lehet, hogy *kik tanulnak többet?* A válasz az lesz az eredmények alapján, hogy *a hefopos iskolák pedagógusai*. Ez nemcsak abból adódik, hogy több időt töltenek el képzésekben, hanem abból is, hogy a tanulócentrikus pedagógiai kultúra eszközrendszereit alkalmazzák, továbbá nyitottabbak, hiszen jobban kedvelik a gyermekcentrikus, a tanulói tevékenységet előtérbe állító módszereket. Mindenesetre osztálytermi, vagy akár azon túli tevékenységük, inkább kiváltja a tendenciaszerűen megjelenő hozzáadott pedagógiai értéket, és egészen bizonyosan döntő szerepet játszik a szignifikáns hozzáadott érték megjelenésében. Vagyis ezek a tanárok meg is tanulnak fontos dolgokat.

A pedagógusok munkakapcsolatainak jellemzője, hogy a városi iskolák esetében a szülők gyakrabban elkísérnek egy tanulói csoportot a kirándulásra vagy az, hogy a „szülők maguktól érdeklődnek gyermekük iránt”. A szignifikáns hozzáadott értéket felmutató iskolákban kevésbé intenzív a kapcsolat a gyermekjóléti szolgálattal. A községi iskolák pedagógusai pedig gyakrabban vannak kapcsolatban a kisebbségi önkormányzatokkal és az egyházakkal.

Azok a pedagógusok látják eredményesebbnek iskolájukat, akik szignifikáns hozzáadott értéket előállító telephelyeken dolgoznak, továbbá azok, akiknek nem jelentenek nagyobb problémát a szülői család szociális-kulturális jellemzői és a tanulók magatartása. Kézenfekvőnek tűnik, hogy ők több sikerélménnyel is rendelkeznek, ami hozzájárul iskolájuk kedvezőbb megítéléséhez.

Ugyanakkor azok is kedvezőbben ítélik meg iskolájuk eredményességét, akik nem folytatnak tanulmányokat, nem vesznek részt továbbképzésekben, és akiknek a továbbképzések teljesítésének elvárásai is nagyobb problémát jelentenek. Az előbbiekkal szemben itt a fennállóval szembeni megelégedettség tűnik a fő motívumnak.

A tanulók iskolai sikerességének magyarázatával kapcsolatban felmerült pedagógusi attribúciók két fő csoportba sorolhatók. Az első a döntően külső (környezeti) okokkal történő magyarázatok. A *harmadik hipotézis második részében megfogalmazott várakozásomnak megfelelően, a pedagógusok kisebb része tartozik ide, s azok is inkább a hagyomá-*

*nyos innovációkat folytató iskolák tanárai.* Számarányuk összességében magasabb volt előzetes elképzeléseimnél, hiszen jóval meghaladta a 20 százalékot. *A harmadik hipotézisem első részében jelzett várákozásnak megfelelően, a tanárok többsége inkább szakmai (azaz belső és szervezeti) okokkal magyarázta a tanulók iskolai sikerességét.* Ezen attribúciós típuson belül további alcsoportok különíthetők el: *a még szakmainak tekinthető oktatájdontás, a belső ok dominanciájú szakmai oktatájdontás és a szociális kompetenciákat hangsúlyozó belső oktatájdontás.* A külső oktatájdontás a tanulók iskolai sikerességében meglehetősen erős kifejeződése a szakmai önbecsülés hiányának, a pedagógus saját szakmai én-hatékonyasága alábecsülésének.

A pedagógusok közel kétharmada, azaz a *várakozásoknak megfelelően* jelentős többségük, az önkiszolgáló torzítás modelljének megfelelően, *külső okokkal magyarázza a tanulók iskolai kudarcait.* Ezek az eredmények *igazolták a negyedik hipotézisem első részében megfogalmazott kijelentést.* A belső okok tényezőcsoportjában szereplő egyes okok választása és főbb vizsgált innovációs csoportjaink között, *ellentétben hipotézisemben (4.2.) a hefopos innovációs csoportra tett kijelentéssel,* miszerint ők jelentősebb arányban magyarázzák a kudarcaikat belső okokkal, nem találtam szignifikáns relációkat. Vagyis *az innovációs csoportba tartozás alapján képzett csoportok nem mutatnak statisztikailag jelentős eltéréseket.* Azaz elmondható, hogy amíg az *negyedik hipotézisem első része igazolást nyert, a második része nem igazolódott.* Vagyis nem mondhatjuk, hogy a „hefopos” tanárok a kudarcaikat szakmai belső okokkal jelentősebb mértékben szembenéznének. Mi több, a település szerinti csoportosítás, a nemek és a vezetői beosztás szerinti bontás, valamint a hozzáadott érték tendenciaszerű vagy szignifikáns megjelenése sem mutatott szignifikáns relációkat.

A pedagógusok többsége, az egyes tévhitek elfogadásának arányai alapján képzett, az összes tévhitre számított átlag alapján, egyetértett a roma gyerekek fejlesztésével kapcsolatban felmerülő tévhitekkel. Az eredmények arról tanúskodnak, hogy a *HEFOP szerinti innovációkat folytató intézmények pedagógusai közül kerülnek ki jelentősebb arányban (51,4%) azok, akik elutasítják azt a kijelentést, hogy a romák nem nevelik gyermekeiket,* míg a hagyományos innovációknál 37,5 százalék az elutasítók aránya. Jobb előrejelzést adott viszont a település ismerete a függő változó alakulására, mint az előbbi relációban látott csoportba tartozás ismerete, s ez alapján lett kijelenthető, hogy *a községben dolgozó pedagógusok nagyobb arányban nem fogadják el a szóban forgó tévhitet.* A községi pedagógusok és a vezetők egyébként inkább elutasítják a tévhiteket. Az az előzetes várákozás, hogy a hefopos innovációkat folytató iskolák pedagógusai inkább elutasítói lesznek a pedagógiaiilag nem igazolható, a csoportsztereotípiákat is tartalmazó tévhiteknek, csak részben, mondhatni egyötöd arányban teljesült. Azaz *ötödik hipotézisem második része nem nyert igazolást.*

A legnagyobb arányban elfogadott állítás „a roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra” elfogadása erős kapcsolatban jelentős előrejelzője „a roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük” és „a romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban” állítások elfogadásának. Mivel az állítások, tévhitek elfogadásának, illetve elutasításának



szignifikáns együtt járása a sikerek és kudarckok attribúcióival több keresztmetszeti tábla alapján, és az irányt mutató statisztika alkalmazásával elemezhető, így a tévhitekből felépíthető önkiszolgáló torzítást megjelenítő magyarázatrendszer központi elemei és belső struktúrája is leírható. Ez elősegítheti a tanári kompetenciák fejlesztését megcélzó képzések tartalmi, szervezeti és módszertani súlypontjainak kialakítását.

Az iskolai integráció hívei többségében a szignifikáns hozzáadott értéket előállító iskolák pedagógusai közül, valamint a vezetők csoportjából és a *hefopos innovációs csoportból kerülnek ki*. Ez utóbbi eredmény tehát igazolja az ötödik hipotézisben az integráció tanárok általi megítélésével kapcsolatos állítást. Így kijelenthetővé vált, hogy *ötödik hipotézisem első részét sikerült igazolnom*. Ugyanakkor a támogatók közel háromnegyede (74,6%) eredményesebbnek tartja a kompenzálást felzárkóztató osztályokban. – A pedagógusok abszolút többsége egyébként is támogatja a felzárkóztató osztályokban való eredményesebb kompenzálás gondolatát, ám ez a támogatás szignifikánsan gyengébb a vezetők és a közszégi pedagógusok körében, ami viszont némi meglepetésre nincs így a hefopos csoportban.

A „hefopos” iskolák pedagógusai a hagyományos innovációkat folytatóknál inkább képesnek tartják magukat arra, hogy *szélesebb szakmai közösség* tagjává váljanak, részt vegyenek *szakmai fejlesztésekben*, s hogy biztonságos tanulási környezetet teremtsen elősegítsék tanulóik fejlődését. A *hefopos innovációkhoz kapcsolható továbbképzéseken részt vevő tanárok* pedig szignifikánsan képesebbnek tartják magukat arra, hogy *megteremtsék az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét diákjaikkal, az új információs-kommunikációs technológiákat alkalmazzák, megtalálják az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között*, valamint arra is, hogy *ismerjék és alkalmazzák az iskolai diagnosztikai eljárásokat*. A tévhittel egyetértő tanárok viszont sokkalta inkább gondolják, hogy képesek szaktárgyaikat uralni és megtanítani, továbbá akik elfogadják, hogy a roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra, biztosan nem képesek oly mértékben lelkesedni saját tantárgyaik és a tanulók e tárgyakban mutatott fejlődése iránt, mint akik elutasítják. Elmondható tehát, hogy *a második hipotézisben megfogalmazott várakozással összefüggésben a „hefopos” tanárok képesebbnek tartják magukat az olyan kompetenciák alkalmazására, megvalósítására, amelyek inkább részét képezik a tanulókat középpontba állító pedagógiai kultúrának*. Vagyis a második hipotézisem második állítása igazolást nyert. Úgy tűnik tehát, *a pedagógusok eme csoportja jelentősebben eltávolodott a „hagyományos” pedagógiai kultúrától*.

Túl a hipotéziseken, van egy erős szál, ami összeköti az eredményeket. Ez a hűmánerőforrás-fejlesztés leg-lényege, ami elsősorban nem a pénzről és nem az infrastruktúráról szól, hanem magáról a folyamatos tanulásról. Ennek eredményeként a tanárok képesek megújulni, azáltal, hogy megtanulnak és magukénak érznek új megközelítéseket; gondolatokat, módszereket és technikákat, miközben örömet is lelnek munkájukban, s nem elhanyagolhatóan eredményeket érnek el tanulóikkal. A kutatásból kiderült, hogy a hefopos tanárok többet tanultak. Az ezzel kapcsolatosan feltehető egyik kérdés pedig az lenne, hogy vajon nem tanultak-e már korábban is sokat ezek a pedagógusok, még a

„hefopos” képzések előtt? Nyilvánvalóan a válasz az igen lehet. Ugyanis az újabb diploma megszerzése még a képzések előtt vagy akár közben is megtörténhetett. Mi több, a tanulást támogató szervezeti magatartás története messzebbre is visszamutathat a múltba, tehát folytathattak korábban is tanulmányokat. Így értelemszerűen más, a pedagógiai kultúra átalakítását elősegítő képzési formában is részt vehettek. Továbbá az eltérő szervezeti-pedagógiai tapasztalatok összehasonlítása, feldolgozása és beépítése az erős megfelelési igénnyel, mint motivációval támogatva növelheti az egyéni tanulási folyamatokat. Ha viszont ennyit tanulhattak már korábban is a pedagógusok – kivált azok, akiknek a telephelyein előállt a szignifikáns hozzáadott érték –, akkor vajon az egyéni szakmai innovációik, a fejlesztést támogató vezetés mellett, nem vezethettek-e már korábban is szignifikáns hozzáadott értékhez azáltal, hogy más osztálytermi gyakorlatot folytattak, mint kollégáik? Vagyis a „jó” tanárok előállíthattak-e szignifikáns hozzáadott értéket tanulóik teljesítményén keresztül? Ezt nem tudjuk megmondani, mert nincsenek korábbi mérési adataink, azt azonban elméletileg feltételezhetjük, hogy igen. Ez azzal a további feltételezett következménnyel is együtt jár, hogy a szignifikáns hozzáadott értéket előállító telephelyek, a megújulásra képes „jó” (eredményes) tanáraikon és iskolafejlesztési hagyományaikon keresztül képesek lehettek korábban is hasonló teljesítményre. Azaz könnyen elképzelhető, hogy a hefopos innovációkat megvalósító iskolák már eleve a jobb osztálytermi teljesítményeket felmutató iskolák közül kerültek ki. Mindez, persze nem változtat azon a mikroszintű igazságon, hogy a tanulás, amennyiben tanári megújulással jár, elősegíti a tanár szakmai fejlődését és ezen keresztül a tanulói teljesítmények növekedését is. Annál is inkább így van ez, mert mint láttuk, a sok tanulás nem minden esetben jár tanári megújulással. Láttuk, hogy a tanulók iskolai kudarcával való szakmai szembenézés hiánya, a roma gyerekek iskolai nevelésében elfogadott tévhitek működtetése gazdagon jellemzi a sok tanulást felmutató hefopos innovációkat folytató iskolák tanárságát is, s bizony az eredmények között itt is vannak negatív mutatók.

## 11. Záró gondolatok

Értekezésemben a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességét célzó pedagógiai gyakorlatokkal és az ehhez kapcsolható pedagógusi gondolkodás vizsgálatával foglalkoztam. Nem volt megkerülhető a munkában a pedagógiai gyakorlatok kontextusba helyezése, s még azt megelőzően magának a hátrányos helyzetnek a többszempontú elemzése a társadalomban és az oktatásban. Ez utóbbi rávilágított arra, hogy az egyenlőtlenségek társadalmi alrendszerek határain átnyúlóan összefüggésben állnak és erősítik egymást. Közben láthatóvá vált, hogy a nagyobb egyenlőtlenségek rontják az oktatási rendszer teljesítményét, ami szükségtelen mértékű veszteségekhez és szélsőséges esetben diszfunkcionális működéshez, ezen keresztül társadalmi válságokhoz vezethet.

A pedagógiai kontextusba helyezés megmutatta azokat a paradigmákat, amelyekben különböző módokon és mértékben szerepel az oktatási egyenlőtlenségek csökkentése. Minden paradigmában kulcsfontosságú a pedagógiai gyakorlat, melynek konkrét működése intézményi szinten vizsgálható. Ugyan a pedagógiai gyakorlatok jelentősen különbözhetnek egymástól, de mindet meghatározzák az intézményi, szervezeti tényezők és a működtetett pedagógusi kompetenciák. Ezek alapján írhatók le azok a pedagógiai gyakorlatok, amelyek vagy a tanárt állítják a középpontba. Ez a nem csekély különbség lényegében pedagógiai kulturális különbséget fejez ki. A kérdés az lehetett, hogy vajon milyen 'eredménytermelő' hatékonysággal rendelkeznek ezek a gyakorlati pedagógiák.

Az iskolai eredményességvizsgálatok legfőbb tanulsága az volt kutatásom számára, hogy a hagyományos tanárcentrikus pedagógiától eltérő, gyermekcentrikus (másként tanulócentrikus) pedagógiát előnyben részesítő és megvalósítani igyekvő iskolák eredményesebbek az oktatásban. Ez egyben azt is jelenti, hogy az itt tanuló hátrányos helyzetű gyerekek is sikeresebbek az iskolában. A hátrányos helyzetű tanuló sikerét is az intézményi-szervezeti tényezők által befolyásolt pedagógiai gyakorlat állítja elő. A pedagógiai gyakorlat leírható úgy, mint a pedagógus által működtetett eszközrendszer; legközvetlenebbül a módszertani elemek és az értékelés, továbbá a szakmai együttműködés és önfejllesztés, valamint a tanulói kompetenciafejlesztés speciális területei.

A pedagógiai gyakorlat fenti kiterjesztett értelmezése egyben jelöli a hefopos innovációk főbb területeit is. Ezek az innovációk lényegében a gyermekcentrikusnak tekinthető iskolai pedagógiai kultúra adaptálását célozzák, részben kiemelve a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikerességének előmozdítását. Az alapvető kérdés az volt számomra, hogy a hagyományos tanárcentrikus pedagógiai kultúrától a tanulócentrikus irányba jobban elmozduló, azaz az átalakuló eszközrendszert működtető, innováló iskolában eredményesebb lehet-e a hátrányos helyzetű tanulók oktatása. Ahhoz, hogy ezt kideríthessem, tudnom kellett azt is, hogy valóban kimutatható-e a pedagógiai eszközrendszer, vagyis a pedagógiai gyakorlat átalakulása. Nos, kutatási eredményeim megmutatták mindkettőt. Kiderült, hogy a HEFOP szerinti innovációkat folytató csoport inkább jellemezhető a tanulócentrikus pedagógiai gyakorlattal és a szignifikáns hozzáadott érték előállításával. Mindez igazolta

alapvetésemet, amit a kutatási célkitűzések során, a hazai és nemzetközi iskolaeredményességi vizsgálatok eredményeinek ismeretében fogalmaztam meg.

Vizsgálataim ugyancsak fontos eredményének tartom annak feltérképezését és bemutatását, hogy az eredményes gyakorlatot folytató pedagógusok másként gondolkodnak több fontos kérdéskörben. Így láttuk ezt például az integrációról és szegregációról, a roma gyerekek neveléséről, a saját szerepeikről, kompetenciáikról, vagy a tanulói sikerek és kudarcok okairól szóló válaszaik alapján. A másként gondolkodás hátterében megtaláljuk a pályán szerzett eltérő és sokszínűbb iskolai-szervezeti és gyakorlati pedagógiai tapasztalatokat, valamint a több formális képzés kimutatható, jelentős hatását.

Kutatásom természetesen több problémát és egyben továbblépési lehetőséget is felvet. Mégis számomra ezek közül a leglényegesebbnek a „jó gyakorlatok” mélységi feltárásának és az eredményességet elősegítő képzéseknek a kutatási és fejlesztési lehetőségei tűnnek. Ezzel összefüggésben úgy gondolom, hogy gyümölcsöző lehetne az osztálytermi és extracurriculáris pedagógiai gyakorlatok megfigyelésével, a hátrányos helyzetű tanulók körében eredményes pedagógusok egyéni gyakorlatának plasztikus leírása és elemzése. Az eredmények felhasználhatók volnának elsődlegesen a hátrányos helyzetű és roma tanulókat oktató tanárok képzéseiben. Azonban nem elfeledhető, hogy egyetlen képzés sem kerülheti meg a pedagógusok nézeteinek feltárását, ezzel összefüggésben a tévhitek megkérdőjelezését és új gondolkodási struktúrák kialakítását a valódi tanári megújulás érdekében. Ez mindig feltételezi az új tudáskonstrukciók kialakításának elősegítését a képzők oldaláról, ami persze csak egy bonyolult kölcsönös tanulási folyamatban realizálódhat. Mindenesetre ebben nélkülözhetetlennek tűnik a kutatási eredményekre való támaszkodás, a sikeres gyakorlati alternatívák felkínálása, valamint maga az inspirálás, a motiválás az új konstrukciók kialakítására.

## Köszönetnyilvánítás

Disszertációm elkészítéséhez nyújtott segítségük miatt sok jelenlegi és volt kollégámnak tartozok köszönettel. Név szerinti felsorolással nem szeretném megbántani azokat, akiket esetleg kihagynék a listáról, pedig fontos kérdéseikkel, problémafelvetéseikkel fejlesztették gondolkodásomat, s ezen keresztül munkámat.

Köszönet illeti az empirikus kutatásban részt vett intézményvezetőket és pedagógusokat, akik várakozásomon felüli együttműködést tanúsítottak, ezzel jelentősen segítve munkámat.

Külön köszönettel tartozom Nagy Máriának, aki tanácsaival, majd szakmai bírálataival is hozzájárult dolgozatom elkészüléséhez.

Köszönetet kell mondanom Nahalka Istvánnak, aki formálta gondolkodásomat, fejlesztette szemléletmódomat és tanácsaival adott fogódzókat a problémák megoldásához.

Végül, de nem utolsósorban köszönettel tartozom feleségemnek segítségéért és türelméért.

## IRODALOM

- Allison, Ch. - Grootaert, Ch. (1996): Magyarország. Szegénység és szociális támogatások. Világbank Ország-tanulmányok sorozat. Washington.
- Andor Mihály–Liskó Ilona (2000): Iskolaválasztás és mobilitás. Iskolakultúra, Budapest.
- Andorka Rudolf (1997): Bevezetés a szociológiába. Osiris Kiadó, Budapest.
- Babusik Ferenc (2000): Kutatás a roma gyerekeket képző általános iskolák körében. Delphoi – Consulting, Budapest. Letöltés: [www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-1.pdf](http://www.delphoi.hu/download-pdf/roma-altisk-1.pdf) (2009-06-05)
- Babusik Ferenc (2002): Az iskolai hatékonyság kulcs tényezői a romák oktatásában. In.: Babusik Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon. Kávé kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 224-265. o.
- Balázs Éva (2003): Expanszió középfokon. Az oktatásügy válaszai egy évtized társadalmi kihívásaira. Szociológiai Szemle 2003/1. 55-78. o.
- Baráth Tibor (2007): Az iskola szervezeti és vezetési jellemzői. Új Pedagógiai Szemle. 2007/11. sz. 3-16. o.
- Bass László – Ferge Zsuzsa – Márton Izabella (2003): Gyorsjelentés a szegényedésről 2000 – 2003. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
- Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák - különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bernáth Gábor – Zolnay János (2009): Pluszpénzekkel támogatott szegregáció – adatok magyarországi Fogytékossá minősítéséről. Letöltés: <http://romalap.eu/pluszpenezekkel-tamogatott-szegregacio-adatok-magyarorszag-i-fogyatekossa-minositesrol.html> (2010-01-11)
- Bernstein, Basil (1974): A kiegyenlítő (compensatory) oktatás fogalmának bírálata. In.: Ferge Zsuzsa - Háber Judit (szerk.): Az iskola szociológiai problémái. Válogatott tanulmányok. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 175-188.o.
- Blau, Peter M (1999): Egyenlőtlenség és heterogenitás. In.: Angelusz Róbert (szerk.) : A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 359-382 o.
- Bolam, Ray (2006): Leadership and Management in School Improvement. In.: J.C. Lee – M. Williams (Eds.): School Improvement: International Perspectives. Nova Science Publishers, Inc. New York. 21-34. o.
- Bourdieu, Pierre (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat, Budapest.
- Bourdieu, Pierre (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In.: Angelusz Róbert (szerk.): A társadalmi rétegződés komponensei. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156-177. o.
- Cochran-Smith, Marilyn - Lytle, Susan L. (1999): Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In.: A. Iran-Nejad – P. David Pearson (Eds.): Review of Research in Education. Vol. 24, No.1. 249-305. o.
- Czike Klára - Tausz Katalin (1996): Gyorsjelentés a szegénységről. Szociális Szakmai Szövetség, Budapest.
- Cs. Czachesz Erzsébet – Radó Péter (2003): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. OKI. Budapest. 349-376. o.
- Effective Professional Learning Communities: Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities project. Letöltés: [www.eplc.info](http://www.eplc.info). (2009.11.04.)
- Falus Iván – Gölhofer Erzsébet – Kotschy Beáta – M. Nádasi Mária – Szokolszky Ágnes (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In.: Gölhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 232-260. o.
- Falus Iván (1993): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In.: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest. 9-33. o.
- Ferge Zsuzsa (1991a): Társadalmi struktúra, társadalmi hátrány. In.: Ferge Zsuzsa: Szociálpolitika és társadalom. T-Twins Kiadó, Budapest. 187-200. o.

- Ferge Zsuzsa (1991b): Variációk a társadalmi integráció témájára. In.: Ferge Zsuzsa: Szociálpolitika és társadalom. T-Twins Kiadó, Budapest. 60-71. o.
- Fiáth Titanilla (2002): A magyarországi roma népesség általános iskolai oktatása. In.: Babusik Ferenc (szerk.): A romák esélyei Magyarországon. Kávé kiadó – Delphoi Consulting, Budapest. 17-70. o.
- Forgács József (1994): A társas érintkezés pszichológiája. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gaál Gabriella (2007): Pedagógusi kompetenciák – nemcsak pedagógusoknak. Pedagógusképzés 2007/4. sz. 113 -121. o.
- Gábor András – Szívós Péter (2006): A gyermekszegénység és néhány jellemzője Magyarországon. In.: Kolosi Tamás – Tóth István György – Vukovich György (szerk.): Társadalmi riport 2006. TÁRKI, Budapest. 204-230. o.
- Gábor András – Szívós Péter (2008): Lent és még lejjebb: jövedelmi szegénység. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008.  
<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Gazsó Ferenc – Laki László (1998): Esélyek és orientációk. Fiatalok az ezredfordulón. OKKER, Budapest.
- Gazsó Ferenc – Laki László (2004): Fiatalok az újkapitalizmusban. Napvilág Kiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1986): Az egyenlőtlen esélyek és az iskola. In.: Illyés Sándor – Nádasi Mária (szerk.): A társadalom, az iskola és a pedagógia. Szemelvények. Felelős Kiadó: Munkácsy Gyuláné, Szegedi Nyomda, Szeged. 9-17. o.
- Giddens, Anthony (1995): Szociológia. Osiris Kiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet – Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239-271. o.
- Halász Gábor (2001): Az oktatási rendszer. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hargreaves, David H.(2001): A Capital Theory of School Effectiveness and Improvement. British Educational Research Journal, Vol. 27, No. 4. Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. 487-503. o.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatókutató Intézet – Új Mandátum Kiadó. Társadalom és oktatás sorozat, Budapest.
- Havas Gábor – Liskó Ilona (2005): Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008. ECOSTAT, Budapest. 121-138. o.
- Havasi Éva (2008): Nemcsak a pénz...: megélhetési nehézségek, anyagi depriváció. In.: Szívós Péter – Tóth István György (szerk.): Köz, teher, elosztás. TÁRKI Monitor Jelentések 2008.  
<http://www.tarki.hu/adatbank-h/kutjel/pdf/b193.pdf> (2009-07-21)
- Hopkins, David – Reynolds, David (2001): The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the Third Age. British Educational Research Journal, Vol. 27, No. 4. Educational Effectiveness and Improvement: Developing New Theories and Methods. 459-475. o.
- Hradil, Stefan (1992): Társadalmi struktúra és társadalmi változás. In.: Andorka Rudolf, Stefan Hradil, Jules L. Peschar (é.n.) (szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 67-138.o.
- Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program: Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program  
3.1.1. intézkedés módosított központi programterv 2006. Letöltés: [http://nft.sulinet.hu/KP\\_311.pdf](http://nft.sulinet.hu/KP_311.pdf) (2010-01-06)
- Huszár István (1982): A hátrányos helyzetűek Magyarországon. In.: Halay Tibor – Kolosi Tamás (szerk.): Társadalomszerkezet és rétegződés. Kossuth Kiadó, Budapest. 125-145.o.
- Imre Anna (2006): Ahol az eredményesség kódolva van: A nagyvárosi gyakorló gimnázium. In.: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 187-214. o.
- Integrációs Pedagógiai Rendszer: A hátrányos helyzetű tanulók integrációs- és képesség-kibontakoztató felkészítésének pedagógiai rendszere. Letöltés:

- <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=126&articleID=141&ctag=articlelist&iid=1>  
(2006.11.11.)
- Integrációs Pedagógiai Rendszer: Útmutató a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének kialakításához, az IPR alapú tervezéshez és intézményi önértékeléshez. sulNova Kht. Országos Oktatási Integrációs Hálózat és Fejlesztési Központ. Budapest, 2006. Letöltés: [www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d\\_id=2808](http://www.sulinovaadatbank.hu/letoltes.php?d_id=2808) (2010-01-06)
- Kabai Péter (2010): Egy sikeres iskolai integrációs program hatásainak elemzése. Magyar Tudomány 2010/3. sz. Letöltés: <http://www.matud.iif.hu/2010/03/13.htm> (2010-04-20)
- Keller Judit – Martonfi György (2006): Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2006. OKI. Budapest. 377-411. o.
- Keller Magdolna (2007): Tanári kompetenciák alakulása a pályán. Pedagógusképzés 2007/4. sz. 97 -111. o.
- Kertesi Gábor – Kézdí Gábor (2005): Általános iskolai szegregáció. – Okok és következmények. In.: Kertesi Gábor: A társadalom peremén. – Romák a munkaerőpiacon és az iskolában. Osiris Kiadó. Budapest. 313–376. o.
- Kézdí Gábor – Surányi Éva (2008): Egy sikeres iskolai integrációs program tapasztalatai. A hátrányos helyzetű tanulók oktatási integrációs programjának hatásvizsgálata 2005–2007. Kutatási összefoglaló. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest.
- Knausz Imre (2001): A tanítás mestersége - Egyetemi jegyzet – Letöltés: <http://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (2007.09.10.)
- Kolosi Tamás – Jules Peschar – Róbert Péter (1985): A társadalmi reprodukció csökkenése. Magyar–holland összehasonlító vizsgálat: a társadalmi eredet és a képzettség változó hatása a foglalkozási pozícióra. In.: Andorka Rudolf – Stefan Hradil – Jules L. Peschar (é.n.)(szerk.): Társadalmi rétegződés. AULA Kiadó, Budapest. 475–495. o.
- Kovács Gábor és mtsi (2008): Esélyegyenlőség a Nemzeti Fejlesztési Terv közoktatási programjaiban. – Letöltés: [http://bin.sulinet.hu/ikep/2008/04/04\\_HEFOP\\_jav.pdf](http://bin.sulinet.hu/ikep/2008/04/04_HEFOP_jav.pdf) (2008-10-17)
- Kozma Tamás (1975): Hátrányos helyzet. Egy oktatásügyi probléma társadalmi vetületei. Korszerű Nevelés Sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1998): Szabadság vagy igazság? Új Pedagógiai Szemle. 1998. 10. sz. 3-19. o.
- Kozma Tamás (1999): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Központi Statisztikai Hivatal: A Magyar Köztársaság Helységnévkönyve. Letöltés: [http://nft.sulinet.hu/KP\\_311.pdf](http://nft.sulinet.hu/KP_311.pdf) (2010-01-06)
- Kravjanszki Róbert (1998): Néhány statisztikai információ az általános iskoláról. In.: Andor Mihály (szerk.): Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 326-344. o.
- Lafferthony Judit – Mendi Rózsa – Szira Judit (2002): Mentor-program roma diákoknak. Iskolakultúra 2002/11. sz. 24-38. o.
- Lamprecht, Markus – Stamm, Hanspeter (1998): Social Stratification and the Differentiation of Life Styles, Social Perceptions and Attitudes in Switzerland. ISA XIV World Congress of Sociology, Montreal 1998. Research Committee Social Stratification, RC28. Session: Stratification, Values and Attitudes Letöltés: [http://www.lssfb.ch/download/RC28\\_Montreal\\_98.pdf](http://www.lssfb.ch/download/RC28_Montreal_98.pdf) (2009-07-14)
- Lannert Judit (2005): Hatékonyság, eredményesség, méltányosság. In.: Simon Mária, Kósa Barbara (szerk.): Minőség – eredményesség – hatékonyság. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Minoseg> (2009-10-10)
- Lannert Judit (2006a): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In.: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 17-42. o.
- Lannert Judit (2006b): Eredményesség az általános iskolában. In.: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): Eredményes iskola. Adatok és esetek. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 43-63. o.
- Lehota József (2001): Marketingkutatás az agrárgazdaságban. Letöltés: <http://www.tankonyvtar.hu/marketing/marketingkutatás-080905-134> (2009-01-05)



- Lieberman, Ann (2000): Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*. Vol. 51, No.3. 221-227. o.
- Liskó Ilona (2000): Társadalmi esélyek és iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 1. sz. 59-63. o.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In.: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv. A magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 95-119. o.
- M. Nádaszi Mária (2001): Adaptivitás az oktatásban. Comenius Bt., Pécs.
- Mayer József (2006): Hátrányos helyzetű tanulók és az iskolai előrehaladás problémái. In.: Mayer József (szerk.): *Esélynővelő és hátránykompenzáló iskolák. Országos Közoktatási Intézet*. Budapest. Letöltés: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=eselynovelelo> (2009-03-10)
- McMahon, Agnes (2006): School Culture and Professional Learning Community: Some Implications for School Improvement. In.: J.C. Lee – M. Williams (Eds.): *School Improvement: International Perspectives*. Nova Science Publishers, Inc. New York. 35-48. o.
- Mihály Ottó (1999): Esélyegyenlőség és differenciálás. *Új Pedagógiai Szemle*, 1999. 1. sz. 11-19.o.
- Mogyorósi Zsolt (2007): Pedagógusjelöltek a szakmáról és a képzésről. *Pedagógusképzés 2007/4*. sz. 123-132. o.
- Nagy Mária (2008): Második esély típusú képzés és a tanári kompetenciák. In.: Györgyi Zoltán (szerk.): *Az integráció érdekében. Tanulmányok a Második Esély című Equal – program keretében*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 63-83. o.
- Nahalka István (1999): A roma gyermekek iskolai nevelésének helyzete. Letöltés: [http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/nahalka\\_istvan/](http://www.mtaki.hu/tanulmanyok/nahalka_istvan/) (2009-07-17)
- Nahalka István (2002a): Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. *Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002b): Oktatásunk teljesítménye - politikai következtetések. In.: Kurtán Sándor – Sándor Péter – Vass László (szerk.): *Magyarország politikai évkönyve. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány*, Budapest. 543-557. o.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In.: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37-56. o.
- Nahalka István (2004): A roma gyerekek kognitív fejlesztése. In.: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): *Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 137-158. o.
- Nahalka István (2010): Kirekesztve. Cigány gyerekek az iskolában. In.: Sándor Péter – Vass László (szerk.): *Magyarország Politikai Évkönyve 2009. CD kiadvány. Demokrácia Kutatások Magyar Központja Alapítvány*, Budapest.
- Országos Kompetenciamérés: A 2007-es mérési eredmények letöltése: <http://okmfit.kir.hu/index.php?id=81> (2009. 03.28.) A 2008-as mérési eredmények letöltése: <http://ohkir.gov.hu/okmfit/> (2009.03.28)
- Pap Mária – Pléh Csaba (1998): Nyelvhasználat és társadalmi helyzet. In.: Andor Mihály (szerk.): *Iskola és társadalom. Új Mandátum Könyvkiadó*, Budapest. 171-199. o.
- Papp János (1997): A hátrányos helyzet értelmezése. *Educatio*, 1997. 1. sz. 3-7. o.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Radó Péter (2000): Egyenlőtlenségek és méltányosság a közoktatásban. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. 2000. OKI. Budapest. 343-361. o.
- Radó Péter (2001): Társadalmi kohézió és oktatáspolitikai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 2. sz. 30-38. o.
- Radó Péter (2007a): Méltányosság az oktatásban: dimenziók, okok és oktatáspolitikai válaszok. In.: Schüttler Tamás (szerk.): *Méltányosság az oktatásban. Két jelentés az oktatás méltányosságáról*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 2007. 11-66. o.
- Radó Péter (2007b): Oktatási egyenlőtlenségek Magyarországon. *Esély 2007/4*. 24 - 36. o.
- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In.: Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 111-128. o.
- Sajtos László – Mitev Ariel (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Aliena Kiadó, Budapest.

- Szabari Vera (2002): A társadalmi struktúra és mobilitás kutatása Magyarországon az 1960-as években. Századvég. 2002. 1. sz. (23. sz.) 65-76. o.
- Szekszárdi Júlia (2006): Az iskolák belső világa. In.: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279-312. o.
- Torgyik Judit (2004): Modellértékű roma oktatási programok és elterjedésük gátjai. In.: Nahalka István – Torgyik Judit (szerk.): Megközelítések. Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 109-122. o.
- Townsend, Peter (1991): Szegénység-elméletek. In.: Ferge Zsuzsa – Lévai Katalin (szerk.): A jóléti állam. T - Twins Kiadó, Budapest. 183-194. o.
- Vajda Zsuzsanna (2005): Szubkultúrák, szegénység és a családi élet. In.: Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva: Neveléslelektan. Osiris Kiadó, Budapest. 2005. 203-216.o.
- Varga Júlia (1998): Oktatás - gazdaságtan. Letöltés: [http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga\\_-\\_Oktatas-gazdasagtan/index.html](http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/index.html) (2009.06.06.)
- Vass Henrik (1974) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1967-1970. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1978) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1963-1966. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1979) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971-1975. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik (1983) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1975-1980. Budapest. Kossuth Kiadó.
- Vass Henrik, Ságvári Ágnes (1973) (szerk.): A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1956-1962. Budapest. Kossuth Kiadó.

# ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYÉKE

1. ÁBRA: AZ EGYENLŐTLENSÉG EGY KITERJESZTETT MODELLJE (LAMPRECHT ÉS STAMM /1998/ NYOMÁN).....	14
1. TÁBLÁZAT: MINTAVÉTELI EGYSÉGEK.....	76
2. TÁBLÁZAT: A TELJES MINTA MEGOSZLÁSA INNOVÁCIÓS CSOPORTBA TARTOZÁS ÉS TELEPÜLÉSI TÍPUS ALAPJÁN.....	77
3. TÁBLÁZAT: A FŐ MINTA MEGOSZLÁSA INNOVÁCIÓS CSOPORTBA TARTOZÁS ÉS TELEPÜLÉSI TÍPUS ALAPJÁN .....	77
4. TÁBLÁZAT: A KUTATÁSBAN VIZSGÁLT INTÉZMÉNYEK TELEPÜLÉS SZERINT .....	79
5. TÁBLÁZAT: SZÜLŐI IGÉNYEKNEK MEGFELELNI KÍVÁNÓ VÁLTOZTATÁSOK A HELYI TANTERVBEN INNOVÁCIÓS CSOPORTOK SZERINT.....	85
6. TÁBLÁZAT: : SZÜLŐI IGÉNYEKNEK MEGFELELNI KÍVÁNÓ VÁLTOZTATÁSOK A HELYI TANTERVBEN TELEPÜLÉS TÍPUS SZERINT .....	85
7-8. TÁBLÁZAT: TANULMÁNYI VERSENYEREDMÉNYEK – INNOVÁCIÓS CSOPORT ÉS TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	89
9. TÁBLÁZAT: 2006. ÉVI KOMPETENCIAMÉRÉS TELEPHELYI ÁTLAG FÖLÖTTI ARÁNYAI.....	93
10. TÁBLÁZAT: 2007. ÉVI KOMPETENCIAMÉRÉS TELEPHELYI ÁTLAG FÖLÖTTI ARÁNYAI.....	94
11. TÁBLÁZAT: 2008. ÉVI KOMPETENCIAMÉRÉS TELEPHELYI ÁTLAG FÖLÖTTI ARÁNYAI.....	94
12. TÁBLÁZAT: HOZZÁADOTT ÉRTÉK ELŐFORDULÁSÁNAK GYAKORISÁGA INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT .....	96
13. TÁBLÁZAT: HOZZÁADOTT ÉRTÉK ÁTLAGOS ELŐFORDULÁSA CSOPORTONKÉNT .....	96
15. TÁBLÁZAT: HOZZÁADOTT ÉRTÉK GYAKORISÁGA TELEPÜLÉSTÍPUSONKÉNT .....	97
16. TÁBLÁZAT: SZIGNIFIKÁNS HOZZÁADOTT ÉRTÉK TELEPÜLÉSTÍPUSONKÉNT .....	98
17. TÁBLÁZAT: SZIGNIFIKÁNSAN GYENGÉBB EREDMÉNYEK CSOPORT SZERINT .....	99
18. TÁBLÁZAT: SZIGNIFIKÁNSAN GYENGÉBB EREDMÉNYEK TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	99
19. TÁBLÁZAT: TENDENCIASZERŰ HOZZÁADOTT ÉRTÉK CSOPORT SZERINT .....	101
20. TÁBLÁZAT: TENDENCIASZERŰ HOZZÁADOTT ÉRTÉK TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT.....	101
21. TÁBLÁZAT: NEMEK ARÁNYA AZ INTÉZMÉNYVEZETŐI POZÍCIÓBAN.....	102
22. TÁBLÁZAT: A VEZETŐK NEME ÉS A TELEPHELY TELEPÜLÉSTÍPUSA.....	102
2. ÁBRA: A VEZETŐI KORCSOPORTOK MEGOSZLÁSA - KÖRDIAGRAM .....	104
23. TÁBLÁZAT: A VEZETŐK KORCSOPORTONKÉNT ÉS INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT .....	104
24. TÁBLÁZAT: A VEZETŐK KORCSOPORTONKÉNT ÉS NEMENKÉNT.....	104
25. TÁBLÁZAT: A TANULÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA A SAJÁT INTÉZMÉNYBEN, INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT .....	105
26/A TÁBLÁZAT: A TANULÓI KOMPETENCIÁK FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA A SAJÁT INTÉZMÉNYBEN, TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	106
26/B TÁBLÁZAT: A TANULÓI KOMPETENCIÁK INTÉZMÉNYI FEJLESZTÉSÉNEK FONTOSSÁGA A VEZETŐI ÁTLAGOK ALAPJÁN, TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT, ÁTLAGOK .....	106
27/A TÁBLÁZAT: ELÉGEDETTSG A KOMPETENCIAMÉRÉSEK IDŐZÍTÉSÉVEL .....	107
27/B TÁBLÁZAT: ELÉGEDETTSG A MÉRŐESZKÖZÖK FELADATAIVAL.....	107
28. TÁBLÁZAT:ELÉGEDETTSG A FELADATOKKAL AZ ÁTLAGOK ALAPJÁN – A HOZZÁADOTT ÉRTÉKKEL RENDELKEZŐ ÉS NEM RENDELKEZŐ INTÉZMÉNYEK CSOPORTJAINAK ÖSSZEHOSONLÍTÁSA .....	108
29. TÁBLÁZAT: ELÉGEDETTSG A FELADATOKKAL AZ ÁTLAGOK ALAPJÁN – A SZIGNIFIKÁNS HOZZÁADOTT ÉRTÉKKEL RENDELKEZŐ ÉS NEM RENDELKEZŐ INTÉZMÉNYEK CSOPORTJAINAK ÖSSZEHOSONLÍTÁSA .....	108
3. ÁBRA: A VEZETŐK ELÉGEDETTSGE A KOMPETENCIAMÉRÉSEK ORSZÁGOS EREDMÉNYEIVEL.....	109
4. ÁBRA: A VEZETŐK ELÉGEDETTSGE A KOMPETENCIAMÉRÉSEK SAJÁT INTÉZMÉNYI EREDMÉNYEIVEL .....	109
30. TÁBLÁZAT: A KOMPETENCIAMÉRÉSEK SAJÁT INTÉZMÉNYI EREDMÉNYEIVEL VALÓ ELÉGEDETTSG, TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .	110
31. TÁBLÁZAT: A KOMPETENCIAMÉRÉSEK SAJÁT INTÉZMÉNYI EREDMÉNYEIVEL VALÓ ELÉGEDETTSG, HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT .....	111
32. TÁBLÁZAT: PEDAGÓGUSOK NEMENKÉNT ÉS TELEPÜLÉSTÍPUSONKÉNT .....	112
33. TÁBLÁZAT: PEDAGÓGUSOK KORCSOPORTOS ELOSZLÁSA .....	112
5. ÁBRA: PEDAGÓGUSOK GYAKORLATBAN ELTÖLTÖTT ÉVEI.....	113
34. TÁBLÁZAT: AZ ELSŐ DIPLOMA UTÁN AZONNAL PEDAGÓGUSKÉNT ELHELYEZKEDŐK ARÁNYA TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	114

35. TÁBLÁZAT: AZ ELSŐ DIPLOMA MEGSZERZÉSE ÓTA MÁSHOL TÖRTENT MUNKAVÁLLALÁS.....	115
6. ÁBRA: PEDAGÓGUSOK, AMIÉRT A JELENLEGI MUNKAHELYÜKRE JÖTTEK.....	116
36. TÁBLÁZAT: TÉNYEZŐK A JELENLEGI MUNKAHELY VÁLASZTÁSÁBAN, LEGNAGYOBB GYAKORISÁG .....	116
7. ÁBRA: PEDAGÓGUSOK KÖZÉRTÉKE A PÁLYÁN.....	117
8. ÁBRA: PEDAGÓGUSOK KÖZÉRTÉKE AZ ISKOLÁBAN .....	118
37. TÁBLÁZAT: IPR KÉPZÉssel VALÓ ELEGEDTTSÉG .....	120
38. TÁBLÁZAT: IPR KÉPZÉssel VALÓ ELEGEDTTSÉG ÁTLAGAI, SZIGNIFIKÁNS HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT .....	121
39. TÁBLÁZAT: A CIGÁNY KULTURÁLIS KISEBBSÉGI OKTATÁS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL, ÁTLAGOK INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT.....	122
40. TÁBLÁZAT: A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁS FONTOSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL – NEM SZERINTOSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL – NEM SZERINT.....	122
41. TÁBLÁZAT: A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉG SZEMPONTJÁBÓL – ÁTLAGOK, NEM SZERINT .....	122
42. TÁBLÁZAT: KEVÉSBÉ KEDVELT ELEMEEK JOBBAN KEDVELŐ CSOPORTOK.....	127
43. TÁBLÁZAT: A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLAT JELLEMZŐI .....	129
44. TÁBLÁZAT: SZÜLŐK ÉRDEKLŐDÉSE GYERMEKÜK IRÁNT, ÁTLAGOK TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	130
45. TÁBLÁZAT: SZÜLŐK ÉRDEKLŐDÉSE GYERMEKÜK IRÁNT, ÁTLAGOK INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT .....	130
46. TÁBLÁZAT: A GYERMEKJÖLÉTI SZOLGÁLTATLAL VALÓ HATÉKONY EGYÜTTMŰKÖDÉS ELŐFORDULÁSÁNAK ÁTLAGA, SZIGNIFIKÁNS HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT .....	132
47. TÁBLÁZAT: A KISEBBSÉGI ÖNKORMÁNYZATOKKAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS GYAKORISÁGA TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	132
48. TÁBLÁZAT: AZ EGYHÁZAKKAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS ELŐFORDULÁSÁNAK ÁTLAGA, TELEPÜLÉSTÍPUS SZERINT .....	132
49. TÁBLÁZAT: FELSŐFOKÚ TANULMÁNYOK FOLYTATÁSA ÉS AZ ISKOLA MEGÍTÉLÉSE, ÁTLAGOK .....	134
50. TÁBLÁZAT: A TANULÓK HÁTRÁNYOS HELYZETE, MINT PROBLÉMAFORRÁS ÉS AZ ISKOLA MEGÍTÉLÉSE, ÁTLAGOK.....	134
51. TÁBLÁZAT: A SZÜLŐK SZEGÉNYSÉGE, MINT PROBLÉMAFORRÁS ÉS AZ ISKOLA MEGÍTÉLÉSE, ÁTLAGOK .....	134
52. TÁBLÁZAT: KÜLSŐ OKOK VÁLASZTÁSÁNAK ÁTLAGA A TANULÓK ISKOLAI SIKERÉBEN, INNOVÁCIÓS CSOPORT SZERINT .....	137
53. TÁBLÁZAT: KÜLSŐ OKOK VÁLASZTÁSÁNAK ÁTLAGA A TANULÓK ISKOLAI SIKERÉBEN, HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT .....	137
54. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT BELSŐ OKOK ÁTLAGA A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLATTEREMTÉS VÁLASZTÁSA SZERINT .....	138
55. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT BELSŐ OKOK ÁTLAGA A PEDAGÓGUS ÉRTÉKELÉSI KOMPETENCIÁJÁNAK VÁLASZTÁSA SZERINT .....	138
56. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA AZ ISKOLA GYERMEKKÖZPONTÚSÁGÁNAK VÁLASZTÁSA SZERINT .....	139
57. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA AZ ISKOLA GYERMEKKÖZPONTÚSÁGÁNAK VÁLASZTÁSA SZERINT .....	140
58. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT KÜLSŐ OKOK ÁTLAGA AZ ISKOLA GYERMEKKÖZPONTÚSÁGÁNAK VÁLASZTÁSA SZERINT.....	140
59. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT BELSŐ OKOK SZÁMA A TANULÓK ISKOLAI SIKERÉNEK MEGOKOLÁSÁBAN .....	141
60. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT KÜLSŐ OKOK SZÁMA A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK MEGOKOLÁSÁBAN.....	142
61. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK MEGOKOLÁSÁBAN, HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT.....	143
62. TÁBLÁZAT: A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK MEGOKOLÁSÁBAN, SZIGNIFIKÁNS HOZZÁADOTT ÉRTÉK SZERINT .....	143
63. TÁBLÁZAT: AZ ISKOLA TELJESÍTMÉNYKÖZPONTÚSÁGÁNAK VÁLASZTÁSA A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK OKAKÉNT ÉS A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA.....	143
64. TÁBLÁZAT: AZ ISKOLA GYERMEKKÖZPONTÚSÁGÁNAK VÁLASZTÁSA A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK OKAKÉNT ÉS A VÁLASZTOTT SZERVEZETI OKOK ÁTLAGA.....	144
65. TÁBLÁZAT: A SZÜLŐKKEL VALÓ KAPCSOLATTEREMTÉS ÉS EGYÜTTMŰKÖDÉS, MINT A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK OKA, GYAKORISÁGOK.....	145
66. TÁBLÁZAT: A PEDAGÓGUS SZAKTÁRGYI, SZAKMÓDSZERTANI TUDÁSA ÉS OKTATÁSI TEVÉKENYSÉGE A TANULÓK ISKOLAI KUDARCÁNAK OKAKÉNT ÉS A VÁLASZTOTT BELSŐ OKOK ÁTLAGA .....	145
67. TÁBLÁZAT: TÉVHITEKKEL VALÓ EGYETÉRTÉS ÉS AZOK ELUTASÍTÁSA A VÁLASZOLÓK ARÁNYÁBAN .....	148
68. TÁBLÁZAT: TÉVHITEK ELUTASÍTÓ CSOPORTOK A SZIGNIFIKÁNS KÜLÖNBESÉGEK ALAPJÁN .....	152
69. TÁBLÁZAT: ELFOGADOTT TÉVHITEK KÖZÖTTI SZIGNIFIKÁNS KAPCSOLATOK .....	153

70. TÁBLÁZAT: AZ INTEGRÁCIÓ EREDMÉNYESSÉGI SZEMPONTÚ MEGÍTÉLÉSE A ROMA GYEREKEK OKTATÁSÁBAN.....	155
71. TÁBLÁZAT: AZ INTEGRÁCIÓS FELKÉSZÍTÉS EREDMÉNYESSÉGI SZEMPONTÚ MEGÍTÉLÉSE A KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁSSAL ÖSSZEVETÉSBEN .....	155
72. TÁBLÁZAT: AZ ÁLLÍTÁSOKAT ELFOGADÓK, ILLETVE ELUTASÍTÓK ARÁNYAI A FÜGGŐ VÁLTOZÓBAN MEGFOGALMAZOTT ÁLLÍTÁS ELFOGADÁSÁNAK TÜKRÉBEN – SZIGNIFIKÁNS KAPCSOLATOK .....	157
73. TÁBLÁZAT: EGYES KOMPETENCIÁK - DIÁKOKKAL VALÓ MUNKA - MEGÍTÉLÉSE ASZERINT, HOGY A MEGKÉRDEZETT MENNYIRE KÉPES MEGVALÓSÍTÁSUKRA - A VIZSGÁLATI MINTA KÉPESSÉGI SORRENDJE SZERINT RENDEZVE .....	161
74. TÁBLÁZAT: EGYES KOMPETENCIÁK – MÁSOKKAL VALÓ EGYÜTTMŰKÖDÉS - MEGÍTÉLÉSE ASZERINT, HOGY A MEGKÉRDEZETT MENNYIRE KÉPES MEGVALÓSÍTÁSUKRA - A VIZSGÁLATI MINTA KÉPESSÉGI SORRENDJE SZERINT RENDEZVE.....	162
75. TÁBLÁZAT: EGYES KOMPETENCIÁK - SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉS - MEGÍTÉLÉSE ASZERINT, HOGY A MEGKÉRDEZETT MENNYIRE KÉPES MEGVALÓSÍTÁSUKRA .....	163

## MELLÉKLETEK

## 1. melléklet: Létszámadatok – arányok

				tanulói létszám	magánta nulók száma	SNI a tanulók száma	SNiB tanulók	HH-s tanulók száma	HHH-s tanulók száma	tanulási zavarok száma	roma tanulók becsült aránya
iskola	G1 iskola	1		588,00	2,00	7,00	11,00	117,00	55,00	17,00	10,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E1 iskola	1		675,00	3,00	1,00	7,00	96,00	53,00	,00	14,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E2 iskola	1		579,00	2,00	17,00	2,00	82,00	,00	16,00	,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K1 iskola	1		180,00	,00	6,00	5,00	101,00	59,00	5,00	30,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K2 iskola	1		171,00	3,00	1,00	1,00	43,00	19,00	,00	20,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K3 iskola	1		210,00	,00	10,00	14,00	127,00	85,00	,	50,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	G2 iskola	1		474,00	3,00	11,00	19,00	106,00	31,00	4,00	1,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	G3 iskola	1		306,00	3,00	13,00	15,00	106,00	59,00	3,00	25,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	G4 iskola	1		335,00	1,00	4,00	10,00	104,00	50,00	3,00	,
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K4 iskola	1		240,00	4,00	27,00	13,00	216,00	155,00	61,00	94,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K5 iskola	1		310,00	15,00	12,00	5,00	209,00	82,00	46,00	70,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K6 iskola	1		154,00	1,00	11,00	4,00	78,00	56,00	,00	42,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K7 iskola	1		173,00	1,00	5,00	6,00	48,00	,	2,00	9,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E3 iskola	1		369,00	6,00	2,00	4,00	45,00	38,00	30,00	8,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E4 iskola	1		645,00	7,00	,00	2,00	27,00	,00	18,00	1,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K8 iskola	1		254,00	13,00	6,00	18,00	51,00	123,00	18,00	60,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K9 iskola	1		304,00	1,00	32,00	11,00	73,00	163,00	11,00	65,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K10 iskola	1		258,00	,00	34,00	18,00	18,00	156,00	16,00	80,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	K11 iskola	1		147,00	2,00	12,00	9,00	27,00	110,00	7,00	100,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E5 iskola	1		242,00	3,00	,00	5,00	96,00	69,00	15,00	25,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E6 iskola	1		500,00	2,00	1,00	,00	,	,	,	,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
	E7 iskola	1		796,00	2,00	9,00	,00	38,00	,00	20,00	,00
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1	1
Total	N			22	22	22	22	21	20	20	21

a. Limited to first 100 cases.

## 2. melléklet: Létszámadatok - arányok

iskola			tanulói létszám	előző évben végzett 8-osok száma	érettségít adó int. felvettek száma	idén nyolcadiko sok száma	idén hetedikese k száma	bejárók aránya	roma tanulók becsült aránya
G1 iskola	1		588,00	99,00	87,00	93,00	86,00	15,00	10,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E1 iskola	1		675,00	46,00	30,00	51,00	44,00	19,00	14,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E2 iskola	1		579,00	76,00	67,00	60,00	66,00	40,00	,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K1 iskola	1		180,00	19,00	15,00	22,00	22,00	1,00	30,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K2 iskola	1		171,00	22,00	14,00	13,00	27,00	,00	20,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K3 iskola	1		210,00	21,00	,00	22,00	20,00	,00	50,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
G2 iskola	1		474,00	56,00	,00	68,00	57,00	8,00	1,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
G3 iskola	1		306,00	30,00	20,00	33,00	38,00	10,00	25,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
G4 iskola	1		335,00	37,00	27,00	59,00	32,00	58,70	,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K4 iskola	1		240,00	23,00	13,00	25,00	24,00	,00	94,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K5 iskola	1		310,00	40,00	13,00	42,00	43,00	,00	70,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K6 iskola	1		154,00	23,00	16,00	19,00	26,00	2,00	42,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K7 iskola	1		173,00	25,00	13,00	28,00	19,00	43,00	9,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E3 iskola	1		369,00	42,00	42,00	42,00	47,00	36,00	8,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E4 iskola	1		645,00	85,00	85,00	88,00	79,00	22,30	1,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K8 iskola	1		254,00	27,00	13,00	23,00	34,00	3,00	60,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K9 iskola	1		304,00	43,00	25,00	22,00	42,00	50,30	65,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K10 iskola	1		258,00	35,00	26,00	44,00	34,00	,00	80,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
K11 iskola	1		147,00	15,00	3,00	13,00	14,00	,00	100,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E5 iskola	1		242,00	46,00	37,00	41,00	34,00	25,00	25,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E6 iskola	1		500,00	,00	,00	,00	,00	15,00	,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
E7 iskola	1		796,00	121,00	110,00	111,00	106,00	24,00	,00
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1
Total	N		22	21	19	21	21	21	21

a. Limited to first 100 cases.



### 3. melléklet: A létszámadatok és arányok változásai az elmúlt öt évben

				tanulói létszám alakulása	magántanulók arányát jellemzi az utóbbi 5 évben	hátrányos helyzetű tanulók aránya	halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya	SNI-s tanulók aránya	tanulási zavarakkal küzdők aránya	roma tanulók arányának alakulása
iskola	G1 iskola	1		csökken	stagnál	stagnál	stagnál	csökken	növekszik	növekszik
	Total	N		1	1	1	1	1	1	1
	E1 iskola	1		növekszik	stagnál	növekszik	növekszik	stagnál	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E2 iskola	1		növekszik	stagnál	stagnál	stagnál	csökken	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K1 iskola	1		csökken		növekszik	növekszik	csökken	csökken	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K2 iskola	1		növekszik	stagnál	stagnál	stagnál	csökken		stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K3 iskola	1			növekszik	növekszik	stagnál	csökken	stagnál	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	G2 iskola	1		stagnál	stagnál	növekszik	stagnál	csökken	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	G3 iskola	1		stagnál	stagnál	stagnál	stagnál	csökken	csökken	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	G4 iskola	1		növekszik	csökken	stagnál	csökken	csökken	stagnál	
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K4 iskola	1		növekszik	stagnál	stagnál	stagnál	csökken	csökken	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K5 iskola	1		csökken	stagnál	növekszik	növekszik	csökken	növekszik	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K6 iskola	1		csökken	stagnál	stagnál	növekszik	csökken	stagnál	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K7 iskola	1		stagnál	csökken	növekszik		csökken		stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E3 iskola	1		növekszik	növekszik	növekszik	növekszik	csökken	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E4 iskola	1		csökken	stagnál	növekszik	stagnál	stagnál	növekszik	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K8 iskola	1		növekszik	stagnál	növekszik	növekszik	csökken	csökken	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K9 iskola	1		stagnál	stagnál	növekszik	növekszik	csökken	csökken	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K10 iskola	1		stagnál	csökken	növekszik	stagnál	csökken	csökken	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	K11 iskola	1		növekszik	csökken	növekszik	növekszik	stagnál	növekszik	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E5 iskola	1		csökken	stagnál	növekszik	növekszik	csökken	stagnál	növekszik
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E6 iskola	1		növekszik	stagnál	növekszik	stagnál	stagnál	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	E7 iskola	1		növekszik	stagnál	stagnál	stagnál	stagnál	stagnál	stagnál
	Total	N	1	1	1	1	1	1	1	1
	Total	N		21	21	22	21	22	20	21

a. Limited to first 100 cases.

#### 4. melléklet: Fontosabb pályázatok

	csoport			
	HEFOP		egyéb csoport	
	Az elmúlt 5 év sikeres és jelentős pályázatait		Az elmúlt 5 év sikeres és jelentős pályázatait	
	Count	%	Count	%
HEFOP 3.1.2. - kompetenciaalapú oktatás	3	20,0%		
HEFOP 3.1.3. - kompetenciaalapú oktatás	7	46,7%		
Comenius - projekt			1	14,3%
HEFOP 2.1.5. - IPR bevezetése	3	20,0%		
HEFOP 2.1.3 IPR	1	6,7%		
HEFOP 2.1. PILOT	1	6,7%		
PHARE - IKT			1	14,3%
Iskolafelújítási			4	57,1%
PHARE romainTEGRáció			1	14,3%

#### 5. melléklet: Megyei tanulmányi versenyeredmények

	település típusa	
	község	város
	megyei tanulmányi verseny 1-5 helyezés	megyei tanulmányi verseny 1-5 helyezés
	Count	Count
,00	3	
1,00	1	
2,00	2	1
3,00		1
4,00	3	
6,00		2
8,00		1
10,00	1	1
11,00		1
12,00		1
21,00		1
40,00		1
75,00		1

## 6. melléklet: Megyei versenyeredmények

	település típusa			
	község		város	
	megyei művészeti verseny 1-5 helyezés	megyei sportverseny 1-5 helyezés	megyei művészeti verseny 1-5 helyezés	megyei sportverseny 1-5 helyezés
	Count	Count	Count	Count
,00	4	4	3	1
1,00	2			
2,00	3	2	1	
3,00			2	2
4,00	1	1	2	
5,00		1	2	
6,00			1	
7,00		1		1
9,00				2
11,00		1		
12,00				1
16,00				1
25,00				1
32,00				1
40,00				1

## 7. melléklet: Kompetenciamérés 2006, matematika, nyolcadik évfolyam

				matematika településtípus szerinti átlag 8.o. 2006.	matematikai kompeten- ciamérés 2006 8. osztály
iskola	G1 iskola	1		490,00	537,00
	Total	N		1	1
	E1 iskola	1		520,00	483,00
	Total	N		1	1
	E2 iskola	1		520,00	525,00
	Total	N		1	1
	K1 iskola	1		465,00	449,00
	Total	N		1	1
	K2 iskola	1		465,00	471,00
	Total	N		1	1
	K3 iskola	1		465,00	539,00
	Total	N		1	1
	G2 iskola	1		490,00	481,00
	Total	N		1	1
	G3 iskola	1		490,00	488,00
	Total	N		1	1
	G4 iskola	1		490,00	470,00
	Total	N		1	1
	K4 iskola	1		465,00	352,00
	Total	N		1	1
	K5 iskola	1		465,00	439,00
	Total	N		1	1
	K6 iskola	1		465,00	468,00
	Total	N		1	1
	K7 iskola	1		465,00	500,00
	Total	N		1	1
	E3 iskola	1		520,00	564,00
	Total	N		1	1
	E4 iskola	1		520,00	577,00
	Total	N		1	1
	K8 iskola	1		465,00	406,00
	Total	N		1	1
	K9 iskola	1		465,00	468,00
	Total	N		1	1
	K10 iskola	1		465,00	421,00
	Total	N		1	1
	K11 iskola	1		465,00	368,00
	Total	N		1	1
	E5 iskola	1		520,00	524,00
	Total	N		1	1
	E6 iskola	1		520,00	.
	Total	N		1	
	E7 iskola	1		520,00	524,00
	Total	N		1	1
	Total	N		22	21

a. Limited to first 100 cases.

**8. melléklet: Kompetenciamérés 2006, matematika, nyolcadik évfolyam  
innováció szerint**

			matemati ka települést ípus szerinti átlag 8.o. 2006.	matemati kai kompeten ciamérés 2006 8. osztály
csoport	HEFOP	1	490,00	537,00
		2	520,00	483,00
		3	520,00	525,00
		4	465,00	449,00
		5	465,00	471,00
		6	465,00	539,00
		7	490,00	481,00
		8	490,00	488,00
		9	490,00	470,00
		10	465,00	352,00
		11	465,00	439,00
		12	465,00	468,00
		13	465,00	500,00
		14	520,00	564,00
		15	520,00	577,00
		Total	N	15
egyéb csoport		1	465,00	406,00
		2	465,00	468,00
		3	465,00	421,00
		4	465,00	368,00
		5	520,00	524,00
		6	520,00	,
		7	520,00	524,00
		Total	N	7
Total		N	22	21

a. Limited to first 100 cases.

**9. melléklet: Kompetenciamérés 2006, matematika, nyolcadik évfolyam település szerint**

			matematika településtípus szerinti átlag 8.o. 2006.	matematikai kompeten- ciamérés 2006 8. osztály
település típusa	község	1	465,00	449,00
		2	465,00	471,00
		3	465,00	539,00
		4	465,00	352,00
		5	465,00	439,00
		6	465,00	468,00
		7	465,00	500,00
		8	465,00	406,00
		9	465,00	468,00
		10	465,00	421,00
		11	465,00	368,00
		Total N	11	11
	város	1	490,00	537,00
		2	520,00	483,00
		3	520,00	525,00
		4	490,00	481,00
		5	490,00	488,00
		6	490,00	470,00
		7	520,00	564,00
		8	520,00	577,00
		9	520,00	524,00
		10	520,00	,
		11	520,00	524,00
		Total N	11	10
Total	N		22	21

a. Limited to first 100 cases.

## 10. melléklet: Kompetenciamérés 2006, szövegértés, nyolcadik évfolyam

				szövegértés és településtípus szerinti átlag 8.o. 2006.	szövegértési kompetencia 8.o. 2006.
iskola	G1 iskola	1		494,00	510,00
	Total	N		1	1
	E1 iskola	1		522,00	473,00
	Total	N		1	1
	E2 iskola	1		522,00	532,00
	Total	N		1	1
	K1 iskola	1		467,00	466,00
	Total	N		1	1
	K2 iskola	1		467,00	491,00
	Total	N		1	1
	K3 iskola	1		467,00	566,00
	Total	N		1	1
	G2 iskola	1		494,00	496,00
	Total	N		1	1
	G3 iskola	1		494,00	471,00
	Total	N		1	1
	G4 iskola	1		494,00	475,00
	Total	N		1	1
	K4 iskola	1		467,00	380,00
	Total	N		1	1
	K5 iskola	1		467,00	437,00
	Total	N		1	1
	K6 iskola	1		467,00	462,00
	Total	N		1	1
	K7 iskola	1		467,00	493,00
	Total	N		1	1
	E3 iskola	1		522,00	530,00
	Total	N		1	1
	E4 iskola	1		522,00	572,00
	Total	N		1	1
	K8 iskola	1		467,00	408,00
	Total	N		1	1
	K9 iskola	1		467,00	472,00
	Total	N		1	1
	K10 iskola	1		467,00	414,00
	Total	N		1	1
	K11 iskola	1		467,00	403,00
	Total	N		1	1
	E5 iskola	1		522,00	517,00
	Total	N		1	1
	E6 iskola	1		522,00	.
	Total	N		1	1
	E7 iskola	1		522,00	532,00
	Total	N		1	1
	Total	N		22	21

a. Limited to first 100 cases.

**11. melléklet: Kompetenciamérés 2006, szövegértés, nyolcadik évfolyam, település szerint**

			szöveg ért és települést ípus szerinti átlag 8.o. 2006.	szöveg ért ési kompeten cia 8.o. 2006.	
település típusa	község	1	467,00	466,00	
		2	467,00	491,00	
		3	467,00	566,00	
		4	467,00	380,00	
		5	467,00	437,00	
		6	467,00	462,00	
		7	467,00	493,00	
		8	467,00	408,00	
		9	467,00	472,00	
		10	467,00	414,00	
		11	467,00	403,00	
		Total	N	11	11
	város	1	494,00	510,00	
		2	522,00	473,00	
		3	522,00	532,00	
		4	494,00	496,00	
		5	494,00	471,00	
		6	494,00	475,00	
		7	522,00	530,00	
		8	522,00	572,00	
		9	522,00	517,00	
		10	522,00	,	
11		522,00	532,00		
	Total	N	11	10	
Total	N		22	21	

a. Limited to first 100 cases.



## 12. melléklet: Kompetenciamérés 2007, matematika, nyolcadik évfolyam

				matematika települést ípus szerinti átlag 8.o. 2007.	matematikai kompeten- ciamérés 2007 8. osztály
iskola	G1 iskola	1		496,00	521,00
	Total	N		1	1
	E1 iskola	1		513,00	476,00
	Total	N		1	1
	E2 iskola	1		513,00	516,00
	Total	N		1	1
	K1 iskola	1		466,00	507,00
	Total	N		1	1
	K2 iskola	1		466,00	474,00
	Total	N		1	1
	K3 iskola	1		469,00	472,00
	Total	N		1	1
	G2 iskola	1		496,00	492,00
	Total	N		1	1
	G3 iskola	1		496,00	498,00
	Total	N		1	1
	G4 iskola	1		496,00	445,00
	Total	N		1	1
	K4 iskola	1		469,00	368,00
	Total	N		1	1
	K5 iskola	1		466,00	418,00
	Total	N		1	1
	K6 iskola	1		469,00	507,00
	Total	N		1	1
	K7 iskola	1		469,00	432,00
	Total	N		1	1
	E3 iskola	1		513,00	524,00
	Total	N		1	1
	E4 iskola	1		513,00	560,00
	Total	N		1	1
	K8 iskola	1		466,00	499,00
	Total	N		1	1
	K9 iskola	1		469,00	470,00
	Total	N		1	1
	K10 iskola	1		469,00	385,00
	Total	N		1	1
	K11 iskola	1		469,00	344,00
	Total	N		1	1
	E5 iskola	1		513,00	511,00
	Total	N		1	1
	E6 iskola	1		513,00	540,00
	Total	N		1	1
	E7 iskola	1		513,00	485,00
	Total	N		1	1
	Total	N		22	22

a. Limited to first 100 cases.

**13. melléklet: Kompetenciamérés 2007, szövegértés, nyolcadik évfolyam, innováció szerint**

			szövegértés és településközpont ipus szerinti átlag 8.o. 2007.	szövegértési kompetencia 8.o. 2007.
csoport	HEFOP	1	506,00	522,00
		2	522,00	475,00
		3	522,00	520,00
		4	468,00	466,00
		5	468,00	470,00
		6	463,00	470,00
		7	506,00	512,00
		8	506,00	471,00
		9	506,00	476,00
		10	463,00	371,00
		11	468,00	428,00
		12	463,00	526,00
		13	463,00	440,00
		14	522,00	520,00
		15	522,00	557,00
		Total N	15	15
egyéb csoport		1	468,00	489,00
		2	463,00	487,00
		3	463,00	454,00
		4	463,00	349,00
		5	522,00	531,00
		6	522,00	565,00
		7	522,00	498,00
		Total N	7	7
Total		N	22	22

a. Limited to first 100 cases.

**14. melléklet: Kompetenciamérés 2007, szövegértés, nyolcadik évfolyam, település szerint**

			szövegértés és településtípus szerinti átlag 8.o. 2007.	szövegértési kompetencia 8.o. 2007.
településtípusa	község	1	468,00	466,00
		2	468,00	470,00
		3	463,00	470,00
		4	463,00	371,00
		5	468,00	428,00
		6	463,00	526,00
		7	463,00	440,00
		8	468,00	489,00
		9	463,00	487,00
		10	463,00	454,00
		11	463,00	349,00
	Total	N	11	11
város		1	506,00	522,00
		2	522,00	475,00
		3	522,00	520,00
		4	506,00	512,00
		5	506,00	471,00
		6	506,00	476,00
		7	522,00	520,00
		8	522,00	557,00
		9	522,00	531,00
		10	522,00	565,00
		11	522,00	498,00
	Total	N	11	11
Total			22	22

a. Limited to first 100 cases.

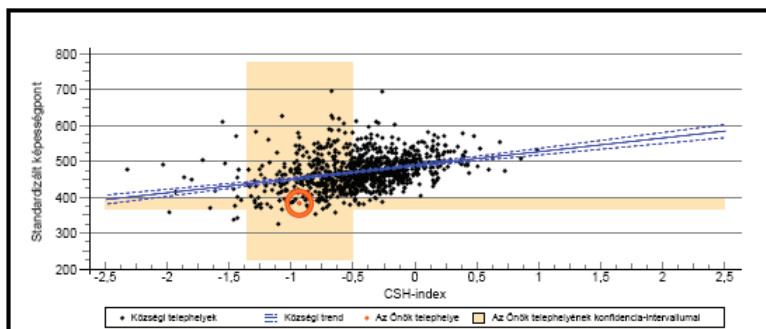
## 15. melléklet: Kompetenciamérés 2008 - nyolcadik évfolyam

				matematika települési ipus szerinti átlag 8.o. 2008.	matematika kai kompeten ciamérés 2008 8. osztály	szövegérté ési kompeten cia települési ipus szerinti átlag 8.o. 2008.	szövegérté ési kompeten cia 8.o. 2008.
iskola	G1 iskola	1		492,00	514,00	504,00	515,00
	Total	N		1	1	1	1
	E1 iskola	1		511,00	468,00	520,00	480,00
	Total	N		1	1	1	1
	E2 iskola	1		511,00	507,00	520,00	517,00
	Total	N		1	1	1	1
	K1 iskola	1		473,00	422,00	478,00	414,00
	Total	N		1	1	1	1
	K2 iskola	1		476,00	521,00	482,00	526,00
	Total	N		1	1	1	1
	K3 iskola	1		473,00	529,00	478,00	537,00
	Total	N		1	1	1	1
	G2 iskola	1		492,00	514,00	504,00	551,00
	Total	N		1	1	1	1
	G3 iskola	1		492,00	456,00	504,00	463,00
	Total	N		1	1	1	1
	G4 iskola	1		492,00	468,00	504,00	484,00
	Total	N		1	1	1	1
	K4 iskola	1		473,00	366,00	478,00	368,00
	Total	N		1	1	1	1
	K5 iskola	1		476,00	378,00	482,00	416,00
	Total	N		1	1	1	1
	K6 iskola	1		473,00	485,00	478,00	481,00
	Total	N		1	1	1	1
	K7 iskola	1		473,00	442,00	478,00	483,00
	Total	N		1	1	1	1
	E3 iskola	1		511,00	512,00	520,00	506,00
	Total	N		1	1	1	1
	E4 iskola	1		511,00	595,00	520,00	592,00
	Total	N		1	1	1	1
	K8 iskola	1		476,00	434,00	482,00	452,00
	Total	N		1	1	1	1
	K9 iskola	1		473,00	452,00	478,00	469,00
	Total	N		1	1	1	1
	K10 iskola	1		473,00	,	478,00	,
	Total	N		1		1	
	K11 iskola	1		473,00	393,00	478,00	361,00
	Total	N		1	1	1	1
	E5 iskola	1		511,00	476,00	520,00	496,00
	Total	N		1	1	1	1
	E6 iskola	1		511,00	610,00	520,00	565,00
	Total	N		1	1	1	1
	E7 iskola	1		511,00	527,00	520,00	533,00
	Total	N		1	1	1	1
	Total	N		22	21	22	21

a. Limited to first 100 cases.

## 16. melléklet: Kompetenciamérés telephelyi jelentés részlet – CSH index

A községi telephelyek tanulóinak a CSH-index alapján várható és tényleges teljesítménye



### Telephelyeik eredménye a regressziós becslés alapján „elvárható” eredmények tükrében

Telephelyük tényleges eredménye	365 (367; 399)
Várható eredmény az összes telephelyre illesztett regressziós egyenes alapján	444 (a tényleges eredmény ennél szignifikánsan gyengébb)
Várható eredmény a községi telephelyekre illesztett regressziós egyenes alapján	455 (a tényleges eredmény ennél szignifikánsan gyengébb)

Csak azok a telephelyek szerepelnek az ábrákon, amelyeken legalább a diákok kétharmadára kiszámítható a CSH-index, és a CSH-indexszel rendelkező diákok átlaga belesik az összes diák képességátlagának konfidencia-intervallumába mindkét felmért terület esetében.

## 17. melléklet: Hozzáadott érték megjelenése az iskolákban

		Hozzáadott érték előfordulása					Total
		Nincs hozzáadott érték	Egy szer van hozzáadott érték.	Kétszer van hozzáadott érték.	Háromszor van hozzáadott érték.	Négyszer van hozzáadott érték.	
iskola	G1 iskola	1					1
	E1 iskola	1					1
	E2 iskola	1					1
	K1 iskola		1				1
	K2 iskola					1	1
	K3 iskola			1			1
	G2 iskola				1		1
	G3 iskola			1			1
	G4 iskola	1					1
	K4 iskola	1					1
	K5 iskola	1					1
	K6 iskola						1
	K7 iskola			1			1
	E3 iskola			1			1
	E4 iskola					1	1
	K8 iskola			1			1
	K9 iskola			1			1
	K10 iskola		1				1
	K11 iskola	1					1
	E5 iskola			1			1
	E6 iskola						1
	E7 iskola			1			1
Total		7	2	8	1	2	22

## 18. melléklet: Tendenciaszerű hozzáadott érték előfordulása

		Hozzáadott érték szerint		Total
		Nincs hozzáadott érték	Van hozzáadott érték	
iskola	G1 iskola	1		1
	E1 iskola	1		1
	E2 iskola	1		1
	K1 iskola	1		1
	K2 iskola		1	1
	K3 iskola		1	1
	G2 iskola		1	1
	G3 iskola		1	1
	G4 iskola	1		1
	K4 iskola	1		1
	K5 iskola	1		1
	K6 iskola		1	1
	K7 iskola		1	1
	E3 iskola		1	1
	E4 iskola		1	1
	K8 iskola		1	1
	K9 iskola	1		1
	K10 iskola	1		1
	K11 iskola	1		1
	E5 iskola		1	1
	E6 iskola		1	1
	E7 iskola	1		1
Total		11	11	22

## 19. melléklet: Tendenciaszerű hozzáadott érték és szignifikáns hozzáadott érték előfordulása

Hozzáadott érték szerint \* Szignifikáns hozzáadott érték Crosstabulation

			Szignifikáns hozzáadott érték		Total
			nincs	van	
Hozzáadott érték szerint	Nincs hozzáadott érték	Count	10	0	10
		% within Hozzáadott érték szerint	100,0%	,0%	100,0%
		% within Szignifikáns hozzáadott érték	66,7%	,0%	47,6%
		% of Total	47,6%	,0%	47,6%
		Adjusted Residual	2,8	-2,8	
	Van hozzáadott érték	Count	5	6	11
		% within Hozzáadott érték szerint	45,5%	54,5%	100,0%
		% within Szignifikáns hozzáadott érték	33,3%	100,0%	52,4%
		% of Total	23,8%	28,6%	52,4%
		Adjusted Residual	-2,8	2,8	
Total	Count	15	6	21	
	% within Hozzáadott érték szerint	71,4%	28,6%	100,0%	
	% within Szignifikáns hozzáadott érték	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	71,4%	28,6%	100,0%	



## 20. melléklet: A 22. táblázat tesztértékei

**Chi-Square Tests**

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	5,238 <sup>b</sup>	1	,022		
Continuity Correction <sup>a</sup>	3,352	1	,067		
Likelihood Ratio	5,661	1	,017		
Fisher's Exact Test				,063	,032
Linear-by-Linear Association	5,000	1	,025		
N of Valid Cases	22				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,50.

**Directional Measures**

			Value	Asy mp. Std. Error <sup>a</sup>	Approx. <sup>b</sup>	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Lambda	Symmetric	,333	,257	1,127	,260
		nem Dependent	,143	,439	,302	,763
		település típusa Dependent	,455	,178	2,065	,039
	Goodman and Kruskal tau	nem Dependent	,238	,167		,025 <sup>c</sup>
		település típusa Dependent	,238	,163		,025 <sup>c</sup>
	Uncertainty Coefficient	Symmetric	,195	,146	1,320	,017 <sup>d</sup>
		nem Dependent	,206	,152	1,320	,017 <sup>d</sup>
		település típusa Dependent	,186	,141	1,320	,017 <sup>d</sup>

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

c. Based on chi-square approximation

d. Likelihood ratio chi-square probability.

**Symmetric Measures**

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Phi	,488	,022
	Cramer's V	,488	,022
	Contingency Coefficient	,439	,022
N of Valid Cases		22	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

**21. melléklet: A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában, nevelésében, továbbá a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága a saját intézményben**

**A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid teljesen lényegtelen	1	4,5	4,5	4,5
nem számottevő	2	9,1	9,1	13,6
fontos	14	63,6	63,6	77,3
nagyon fontos	5	22,7	22,7	100,0
Total	22	100,0	100,0	

**A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid teljesen lényegtelen	1	4,5	4,5	4,5
nem számottevő	2	9,1	9,1	13,6
fontos	18	81,8	81,8	95,5
nagyon fontos	1	4,5	4,5	100,0
Total	22	100,0	100,0	

**Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid nem számottevő	2	9,1	9,1	9,1
fontos	12	54,5	54,5	63,6
nagyon fontos	8	36,4	36,4	100,0
Total	22	100,0	100,0	

**22. melléklet: A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában, nevelésében, innovációs csoport szerint**

	csoport							
	HEFOP				egyéb csoport			
	A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában		A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében		A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában		A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
teljesen lényegtelen	1	6,7%	1	6,7%				
nem számottevő	2	13,3%	1	6,7%			1	14,3%
fontos	8	53,3%	12	80,0%	6	85,7%	6	85,7%
nagyon fontos	4	26,7%	1	6,7%	1	14,3%		

**23. melléklet: A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában, nevelésében, településtípus szerint**

	település típusa			
	község		város	
	A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában		A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában	
	Count	%	Count	%
teljesen lényegtelen	1	9,1%		
nem számottevő	1	9,1%	1	9,1%
fontos	7	63,6%	7	63,6%
nagyon fontos	2	18,2%	3	27,3%

	település típusa			
	község		város	
	A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében		A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében	
	Count	%	Count	%
teljesen lényegtelen	1	9,1%		
nem számottevő	1	9,1%	1	9,1%
fontos	8	72,7%	10	90,9%
nagyon fontos	1	9,1%		

**24. melléklet: A mérésekkel kapcsolatos elégedettségek móduszai és átlagai**

	A kompetencia mérések időzítésével	A mérések lebonyolításával	A mérőeszközök feladataival
N	Valid 22	22	22
Missing	0	0	0
Mean	2,3182	3,1818	2,4091
Mode	3,00	3,00	2,00

**25. melléklet: A mérések eredményeivel kapcsolatos elégedettségek móduszai és átlagai**

		A kompetenciamérések országos eredményeivel	Saját intézményének eredményeivel
N	Valid	21	22
	Missing	1	0
Mean		2,7143	2,5455
Mode		3,00	2,00

**26. melléklet: A mérések eredményeivel kapcsolatos elégedettség – gyakorisági adatok**

**A kompetenciamérések országos eredményeivel**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	inkább elégedetlen	7	31,8	33,3	33,3
	elégedett	13	59,1	61,9	95,2
	teljesen elégedett	1	4,5	4,8	100,0
	Total	21	95,5	100,0	
Missing	System	1	4,5		
Total		22	100,0		

**Saját intézményének eredményeivel**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	teljesen elégedetlen	1	4,5	4,5	4,5
	inkább elégedetlen	11	50,0	50,0	54,5
	elégedett	7	31,8	31,8	86,4
	teljesen elégedett	3	13,6	13,6	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

## 27. melléklet: Saját intézményi eredményekkel való elégedettség a hozzáadott érték relációjában

			Saját intézményének eredményeiv el v aló elégedettsége		Total
			elégedetl en	elégedett	
Hozzáadott érték szerint	Nincs hozzáadott érték	Count	9	2	11
		% within Hozzáadott érték szerint	81,8%	18,2%	100,0%
		% within Saját intézményének eredményeiv el v aló elégedettsége % of Total	75,0%	20,0%	50,0%
	Van hozzáadott érték	Adjusted Residual	40,9%	9,1%	50,0%
		Count	2,6	-2,6	
		% within Hozzáadott érték szerint			
Total	Nincs hozzáadott érték	% within Saját intézményének eredményeiv el v aló elégedettsége % of Total	27,3%	72,7%	100,0%
		Adjusted Residual	25,0%	80,0%	50,0%
		Count	13,6%	36,4%	50,0%
	Van hozzáadott érték	Adjusted Residual	-2,6	2,6	
		Count	3	8	11
		% within Hozzáadott érték szerint	27,3%	72,7%	100,0%

### Chi-Square Tests

	Value	df	Asy mp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,600 <sup>b</sup>	1	,010		
Continuity Correction <sup>a</sup>	4,583	1	,032		
Likelihood Ratio	6,994	1	,008		
Fisher's Exact Test				,030	,015
Linear-by-Linear Association	6,300	1	,012		
N of Valid Cases	22				

a. Computed only for a 2x2 table

b. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

## 28. A. melléklet: Az oktatás eredményességének legfontosabb mutatói

Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a tanulmányi eredmények, átlagok	2	9,1	9,1	9,1
	az iskolát eredményesen befejező tanulók számaránya	3	13,6	13,6	22,7
	a pedagógia hozzáadott érték	11	50,0	50,0	72,7
	az értettségért adó képzésben továbbtanulók számaránya	1	4,5	4,5	77,3
	vevői (tanulók, szülők) elégedettségmérések	5	22,7	22,7	100,0
	Total	22	100,0	100,0	

## B. melléklet: Az oktatás eredményességének legfontosabb mutatói egyes csoportok szerint

	Hozzáadott érték szerint			
	Nincs hozzáadott érték		Van hozzáadott érték	
	Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1		Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1	
	Count	%	Count	%
a tanulmányi eredmények, átlagok	1	9,1%	1	9,1%
az iskolát eredményesen befejező tanulók számaránya	1	9,1%	2	18,2%
a pedagógia hozzáadott érték	5	45,5%	6	54,5%
az értettségért adó képzésben továbbtanulók számaránya	1	9,1%		
vevői (tanulók, szülők) elégedettségmérések	3	27,3%	2	18,2%

	település típusa			
	község		város	
	Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1		Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1	
	Count	%	Count	%
a tanulmányi eredmények, átlagok	1	9,1%	1	9,1%
az iskolát eredményesen befejező tanulók számaránya	2	18,2%	1	9,1%
a pedagógia hozzáadott érték	6	54,5%	5	45,5%
az értettségit adó képzésben továbbtanulók számaránya			1	9,1%
vevői (tanulók, szülők) elégedettségmérések	2	18,2%	3	27,3%

	Szignifikáns hozzáadott érték			
	nincs		van	
	Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1		Eredményes intézményi oktatás mutatóinak fontossági sorrendje 1	
	Count	%	Count	%
a tanulmányi eredmények, átlagok	1	6,7%	1	16,7%
az iskolát eredményesen befejező tanulók számaránya	3	20,0%		
a pedagógia hozzáadott érték	8	53,3%	3	50,0%
vevői (tanulók, szülők) elégedettségmérések	3	20,0%	2	33,3%



**29. melléklet: A teljes minta megoszlása a telephely települési jellemzői és az iskolai innováció sajátosságai szerint**

**település típusa**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid község	122	39,6	39,6	39,6
város	186	60,4	60,4	100,0
Total	308	100,0	100,0	

**csoport**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid HEFOP	208	67,5	67,5	67,5
hagyományos innovációk	100	32,5	32,5	100,0
Total	308	100,0	100,0	

**30. melléklet: A beosztások, munkakörök gyakoriságai, első tábla – pedagógusok válaszai szerint**

**jelenlegi beosztás**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid vezető	20	7,0	7,1	7,1
tagozatvezető	2	,7	,7	7,8
munkaközösség-vezető	60	21,0	21,4	29,2
diákönkormányzatot segítő pedagógus	19	6,6	6,8	35,9
osztályfőnök	86	30,1	30,6	66,5
gyermekvédelmi felelős	3	1,0	1,1	67,6
tanító	8	2,8	2,8	70,5
tanár közismereti	66	23,1	23,5	94,0
tanár szakmai elmélet	8	2,8	2,8	96,8
napközis	3	1,0	1,1	97,9
gyakorlóiskolai szakvezető	2	,7	,7	98,6
mentortanár vagy tanító (tanulók)	1	,3	,4	98,9
balettoktató-tánc-tanár	1	,3	,4	99,3
pedagógusi asszisztens	1	,3	,4	99,6
tanárkönyvtáros	1	,3	,4	100,0
Total	281	98,3	100,0	
Missing System	5	1,7		
Total	286	100,0		

**31. melléklet: A beosztások, munkakörök gyakoriságai, második és harmadik tábla – pedagógusok válaszai szerint**

**jelenlegi beosztás**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	munkaközösség-vezető	1	,3	,5	,5
	diákönkormányzatot segítő pedagógus	3	1,0	1,4	1,9
	osztályfőnök	56	19,6	26,0	27,9
	gyermekvédelmi felelős	7	2,4	3,3	31,2
	tanító	13	4,5	6,0	37,2
	tanár közismereti	92	32,2	42,8	80,0
	tanár szakmai elmélet	7	2,4	3,3	83,3
	napközis	10	3,5	4,7	87,9
	gyakorlóiskolai szakvezető	7	2,4	3,3	91,2
	mentortanár vagy tanító (tanulók)	7	2,4	3,3	94,4
	gyógy pedagógus	3	1,0	1,4	95,8
	fejlesztőpedagógus	2	,7	,9	96,7
	szakkörvezető	1	,3	,5	97,2
	tesznevelőtanár	2	,7	,9	98,1
	könyvtáros	1	,3	,5	98,6
	zene pedagógus	1	,3	,5	99,1
	osztályfőnök helyettes	1	,3	,5	99,5
	K-s tanulók tanítása	1	,3	,5	100,0
	Total	215	75,2	100,0	
Missing	System	71	24,8		
Total		286	100,0		

jelenlegi beosztás

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	osztályfőnök	3	1,0	2,6	2,6
	gyermekvédelmi felelős	2	,7	1,7	4,3
	tanító	6	2,1	5,1	9,4
	tanár közismereti	53	18,5	45,3	54,7
	tanár szakmai elmélet	8	2,8	6,8	61,5
	napközis	10	3,5	8,5	70,1
	gyakorlóiskolai szakvezető	10	3,5	8,5	78,6
	mentortanár vagy tanító (hallgatók)	5	1,7	4,3	82,9
	mentortanár vagy tanító (tanulók)	9	3,1	7,7	90,6
	szabadidőszervező	1	,3	,9	91,5
	gyógy pedagógus	2	,7	1,7	93,2
	fejlesztőpedagógus	4	1,4	3,4	96,6
	szmn-m.	1	,3	,9	97,4
	tanulószobervezető	1	,3	,9	98,3
	Iskolai mérési feladatok	1	,3	,9	99,1
	könyvtár vezető	1	,3	,9	100,0
	Total	117	40,9	100,0	
Missing	System	169	59,1		
Total		286	100,0		

### 32. melléklet: Egyéb végzettségek legnagyobb gyakoriságai – pedagógusok válaszai szerint

Egyéb végzettség első pedagógus diplomáján kívül

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	középfokú óvodapedagógus	1	,3	,5	,5
	felsőfokú óvodapedagógus	4	1,4	1,9	2,3
	felsőfokú tanító	10	3,5	4,7	7,0
	általános iskolai tanár	89	31,1	41,4	48,4
	középiskolai tanár	37	12,9	17,2	65,6
	szakmai elmélet oktató	4	1,4	1,9	67,4
	gyógy pedagógus	3	1,0	1,4	68,8
	egyéb tanári	42	14,7	19,5	88,4
	egyéb felsőfokú nem tanári	25	8,7	11,6	100,0
	Total	215	75,2	100,0	
Missing	System	71	24,8		
Total		286	100,0		

Egyéb végzettség első pedagógus diplomáján kívül

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	felsőfokú óvodapedagógus	1	,3	1,7	1,7
	általános iskolai tanár	5	1,7	8,6	10,3
	középiskolai tanár	10	3,5	17,2	27,6
	szakmai elmélet oktató	1	,3	1,7	29,3
	gyógy pedagógus	1	,3	1,7	31,0
	egyéb tanári	16	5,6	27,6	58,6
	egyéb felsőfokú nem tanári	24	8,4	41,4	100,0
	Total	58	20,3	100,0	
Missing	System	228	79,7		
Total		286	100,0		

Egyéb végzettség első pedagógus diplomáján kívül

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	általános iskolai tanár	1	,3	12,5	12,5
	középiskolai tanár	1	,3	12,5	25,0
	szakmai elmélet oktató	1	,3	12,5	37,5
	gyógy pedagógus	1	,3	12,5	50,0
	egyéb tanári	1	,3	12,5	62,5
	egyéb felsőfokú nem tanári	3	1,0	37,5	100,0
	Total	8	2,8	100,0	
Missing	System	278	97,2		
Total		286	100,0		

**33. melléklet: Diploma után azonnal pedagógusként elhelyezkedők eloszlása korcsoportonként**

	életkor									
	25 év alatt		25-34 év között		35-44 év között		45-54 év között		55 évnél idősebb	
	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	%	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	%	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	%	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	%	első diploma után azonnal elhelyezkedett pedagógusként	%
igen	Count		Count		Count		Count		Count	
nem	2	66,7%	24	77,4%	79	88,8%	103	85,8%	35	85,4%
nem kellett elhelyezkedni, alkalmazásban állt	1	33,3%	6	19,4%	6	6,7%	7	5,8%	3	7,3%
			1	3,2%	4	4,5%	10	8,3%	3	7,3%

### 34. melléklet: Közérzet a pedagóguspályán és az iskolában

	csoport							
	HEFOP				hagyományos innovációk			
	Hogyan érzi magát a pedagóguspályán		ISKKOZ		Hogyan érzi magát a pedagóguspályán		ISKKOZ	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
1,00	2	1,0%	1	,5%	2	2,2%	1	1,1%
2,00	15	7,8%	8	4,2%	9	9,8%	5	5,6%
3,00	74	38,3%	51	26,7%	43	46,7%	26	28,9%
4,00	85	44,0%	92	48,2%	31	33,7%	41	45,6%
5,00	17	8,8%	39	20,4%	7	7,6%	17	18,9%

	település típusa							
	község				város			
	Hogyan érzi magát a pedagóguspályán		ISKKOZ		Hogyan érzi magát a pedagóguspályán		ISKKOZ	
	Count	%	Count	%	Count	%	Count	%
1,00	2	1,8%	1	,9%	2	1,1%	1	,6%
2,00	12	10,9%	6	5,5%	12	6,9%	7	4,1%
3,00	49	44,5%	33	30,0%	68	38,9%	44	25,7%
4,00	36	32,7%	49	44,5%	80	45,7%	84	49,1%
5,00	11	10,0%	21	19,1%	13	7,4%	35	20,5%

### 35. melléklet: Munkával kapcsolatos jövőkép

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Jelenlegi intézményemben dolgozom, a jelenlegihez hasonló..	188	65,7	66,0	66,0
	Jelenlegi intézményemben vezető leszek.	3	1,0	1,1	67,0
	más iskolában dolgozik	17	5,9	6,0	73,0
	oktatásirányításban dolgozik	1	,3	,4	73,3
	oktatással kapcs. szolgáltatásban	7	2,4	2,5	75,8
	nem oktatással kapcs. munka	15	5,2	5,3	81,1
	önálló (vállalkozó)	5	1,7	1,8	82,8
	munkanélküli	3	1,0	1,1	83,9
	nyugdíjas	35	12,2	12,3	96,1
	nincs jövőképe	8	2,8	2,8	98,9
	Jelenlegi munkahelyen más beosztásban (alacsonyabb)	1	,3	,4	99,3
	Saját gyereket nevelnek	1	,3	,4	99,6
	Karitatív szervezetben neveléssel-oktatással ..	1	,3	,4	100,0
	Total	285	99,7	100,0	
Missing	System	1	,3		
Total		286	100,0		

### 36. melléklet: Megszerzett diplomák és jelenlegi tanulmányok

**Az elmúlt 5 évben szerzett-e újabb diplomát?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	77	26,9	27,2	27,2
	nem	206	72,0	72,8	100,0
	Total	283	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		286	100,0		

**Jelenleg folytat-e felsőfokú tanulmányokat?**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	21	7,3	7,4	7,4
	nem	263	92,0	92,6	100,0
	Total	284	99,3	100,0	
Missing	System	2	,7		
Total		286	100,0		

### 37. melléklet: Innovációkhoz kapcsolódó képzésekben való részvétel

	csoport			
	HEFOP		hagyományos innovációk	
	IPR képzésen részt vett		IPR képzésen részt vett	
	Count	%	Count	%
igen	63	37,1%	6	7,5%
nem	107	62,9%	74	92,5%

	csoport			
	HEFOP		hagyományos innovációk	
	Integrációs/képkib. képzésen részt vett		Integrációs/képkib. képzésen részt vett	
	Count	%	Count	%
igen	46	27,9%	8	9,8%
nem	119	72,1%	74	90,2%

	csoport			
	HEFOP		hagyományos innovációk	
	Részvétel: HEFOP 3.1.2. "TIOK"		Részvétel: HEFOP 3.1.2. "TIOK"	
	Count	%	Count	%
igen	31	18,8%	2	2,5%
nem	134	81,2%	79	97,5%

	csoport			
	HEFOP		hagyományos innovációk	
	Részvétel: HEFOP 3.1.3. "Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra"		Részvétel: HEFOP 3.1.3. "Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra"	
	Count	%	Count	%
igen	50	30,5%	4	5,0%
nem	114	69,5%	76	95,0%

	csoport			
	HEFOP		hagyományos innovációk	
	Részvétel: HEFOP 3.1.3. "Adaptálás"		Részvétel: HEFOP 3.1.3. "Adaptálás"	
	Count	%	Count	%
igen	37	22,8%	4	4,9%
nem	125	77,2%	78	95,1%



### 38. melléklet: Az IPR képzéssel való elégedettség, hozzáadott érték és településtípus szerint

IPR képzéssel való megelégedettség

Hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
Nincs hozzáadott érték	2,5862	29	,7328
Van hozzáadott érték	3,1000	40	,7779
Total	2,8841	69	,7959

IPR képzéssel való megelégedettség

település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	3,2593	27	,6559
város	2,6429	42	,7908
Total	2,8841	69	,7959

### 39. melléklet: Egyes innovációs programok megítélése

Mennyire fontos a hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrált oktatása?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyáltalán nem fontos	37	12,9	13,6	13,6
	kicsit fontos	48	16,8	17,6	31,3
	fontos	147	51,4	54,0	85,3
	nagyon fontos	40	14,0	14,7	100,0
	Total	272	95,1	100,0	
Missing	System	14	4,9		
Total		286	100,0		

Mennyire fontos a cigány kulturális kisebbségi oktatás?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyáltalán nem fontos	34	11,9	12,7	12,7
	kicsit fontos	89	31,1	33,3	46,1
	fontos	107	37,4	40,1	86,1
	nagyon fontos	37	12,9	13,9	100,0
	Total	267	93,4	100,0	
Missing	System	19	6,6		
Total		286	100,0		

Mennyire fontos a kompetencia alapú oktatás?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	egyáltalán nem fontos	10	3,5	3,6	3,6
	kicsit fontos	45	15,7	16,2	19,9
	fontos	137	47,9	49,5	69,3
	nagyon fontos	85	29,7	30,7	100,0
	Total	277	96,9	100,0	
Missing	System	9	3,1		
Total		286	100,0		

**40. melléklet: A leggyakrabban és a legritkábban alkalmazott stratégiák, módszerek és munkaformák**

Statistics						
		magyaráz at	egyéni munka	f rontális munka	szemlélté tés	megbesz élés
N	Valid	278	276	267	271	270
	Missing	9	11	20	16	17
Mean		4,8345	4,6630	4,6330	4,6236	4,5667

Statistics					
		drámape dagógia	projekt mó dszer	számítóg éppel segített oktatás	internet alkalmaz ása
N	Valid	240	231	253	252
	Missing	47	56	34	35
Mean		1,9375	2,1126	2,4071	2,4484

**41. melléklet: Az internet alkalmazásának átlagai innovációs csoport sze-  
rint**

internet alkalmazása			
csoport	Mean	N	Std. Deviation
HEFOP	2,3373	169	1,1695
hagyományos innov ációk	2,6747	83	1,2889
Total	2,4484	252	1,2179

**42. melléklet: A csoportmunka alkalmazásának gyakorisága településti-  
pus szerint**

csoportmunka			
település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	4,0000	103	,7796
város	3,7439	164	,9822
Total	3,8427	267	,9164

### 43. melléklet: Óhajtott változási irányok a szülőkkel való kapcsolatban

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nem, jó úgy , ahogy van	48	16,8	16,9	16,9
	igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a gyermekeik iránt	196	68,5	69,0	85,9
	igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a munkám iránt	17	5,9	6,0	91,9
	igen, szeretném, ha kevésbé szólnának bele a munkámba	17	5,9	6,0	97,9
	azok a szülők érdeklődnének, akiket kérünk, mert probléma va	1	,3	,4	98,2
	szeretném, ha elfogadnák azt az értékrendet amit az iskola é	1	,3	,4	98,6
	szülők realisabban látnák mik. lép. kapcsolatb. a tanárral	1	,3	,4	98,9
	kevésbé lennének elvakultabbak a szülők gyermekeikkel	1	,3	,4	99,3
	a szülők jobban bíznának a ped. értéktételében	1	,3	,4	99,6
	nyitottabbak lennének a művészet felé	1	,3	,4	100,0
	Total	284	99,3	100,0	
Missing	Sy stem	2	,7		
Total		286	100,0		

#### 44. melléklet: Tanulócsoportok szülői kísérete, átlagok szignifikáns különbségei településtípus és szignifikáns hozzáadott érték alapján

##### Report

Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot kirándulásra.

település típusa	Mean	N	Std. Deviation
község	2,2294	109	,6329
város	2,4451	173	,5743
Total	2,3617	282	,6057

##### Report

Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot kirándulásra.

Szignifikáns hozzáadott érték szerint	Mean	N	Std. Deviation
nincs	2,3168	202	,6138
van	2,4750	80	,5731
Total	2,3617	282	,6057

#### 45. melléklet: Más munkaközösségbeli kollégával tartott közös foglalkozásra ható tényezők vizsgálata

##### Tests of Between-Subjects Effects

Dependent Variable: Más munkaközösségbeli kollégával együtt tartanak foglalkozást.

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Eta Squared
Corrected Model	2,348 <sup>a</sup>	3	,783	2,887	,036	,031
Intercept	394,026	1	394,026	1453,652	,000	,841
SZIGHÉRT	1,088	1	1,088	4,015	,046	,014
TELTIP	1,180	1	1,180	4,354	,038	,016
SZIGHÉRT * TELTIP	2,090	1	2,090	7,711	,006	,027
Error	74,541	275	,271			
Total	659,000	279				
Corrected Total	76,889	278				

a. R Squared = ,031 (Adjusted R Squared = ,020)

#### 46 melléklet: Az Önök iskoláját hogy tartják számon a településen?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	a település/környék legjobb iskolája	37	12,9	13,1	13,1
	a jobb iskolák közé sorolják	143	50,0	50,5	63,6
	a középmezőnyben van	77	26,9	27,2	90,8
	a rosszabbak között van	19	6,6	6,7	97,5
	a legrosszabb a településen/környéken	1	,3	,4	97,9
	a legjobban felszereltek közé tartozik	1	,3	,4	98,2
	változó	1	,3	,4	98,6
	jobb, de főleg amatőr csúszik le	1	,3	,4	98,9
	rosznak tartják a cigány tanulók magas száma miatt	2	,7	,7	99,6
	szegregáció	1	,3	,4	100,0
	Total	283	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		286	100,0		

**47. melléklet: A tanulók iskolai sikerének leggyakoribb okai, a választások gyakoriságának csökkenő sorrendjében**

**a pedagógus nevelő munkája**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	106	34,4	34,8	34,8
igen	199	64,6	65,2	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	308	100,0		

**a pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása és oktatási tevékenysége**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	109	35,4	35,7	35,7
igen	196	63,6	64,3	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	308	100,0		

**a családi nevelés jellemzői**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	117	38,0	38,4	38,4
igen	188	61,0	61,6	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	308	100,0		

**az iskola gyermekközpontúsága**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	163	52,9	53,4	53,4
igen	142	46,1	46,6	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	308	100,0		

**A pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ,00	172	55,8	56,4	56,4
igen	133	43,2	43,6	100,0
Total	305	99,0	100,0	
Missing System	3	1,0		
Total	308	100,0		

**48. melléklet: A tanulók iskolai sikereinek oka – külső, szervezeti és belső okok választásának száma és gyakoriságai**

**siker környezeti okok összes elemszám**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	19	6,2	6,2	6,2
	1,00	66	21,4	21,6	27,9
	2,00	107	34,7	35,1	63,0
	3,00	85	27,6	27,9	90,8
	4,00	28	9,1	9,2	100,0
	Total	305	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		308	100,0		

**siker szervezeti okok - elemszám**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	131	42,5	43,0	43,0
	1,00	146	47,4	47,9	90,8
	2,00	28	9,1	9,2	100,0
	Total	305	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		308	100,0		

**siker belső okok összes elemszám**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	5	1,6	1,6	1,6
	1,00	72	23,4	23,6	25,2
	2,00	122	39,6	40,0	65,2
	3,00	88	28,6	28,9	94,1
	4,00	18	5,8	5,9	100,0
	Total	305	99,0	100,0	
Missing	System	3	1,0		
Total		308	100,0		

**49. melléklet: A külső okok választásának szignifikáns összefüggései a belső okok választásának átlagaival, csoportátlagok**

siker belső okok összes elemszám

oktatáspolitikai reformok, újítások	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,1610	292	,8995
igen	1,6154	13	,7679
Total	2,1377	305	,9000

siker belső okok összes elemszám

az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,2165	231	,9117
igen	1,8919	74	,8204
Total	2,1377	305	,9000

siker belső okok összes elemszám

a család gazdasági helyzete, szegény sége	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,1992	261	,8979
igen	1,7727	44	,8315
Total	2,1377	305	,9000

**50. melléklet: Az egyes külső okok választásának szignifikáns összefüggései a szervezeti okok választásának átlagaival, csoportátlagok**

siker szervezeti okok - elemszám

a családi nevelés jellemzői	Mean	N	Std. Deviation
,00	,8718	117	,6504
igen	,5319	188	,5977
Total	,6623	305	,6392

siker szervezeti okok - elemszám

a pedagógus pályá anyagi és morális	Mean	N	Std. Deviation
,00	,7800	200	,6432
igen	,4381	105	,5705
Total	,6623	305	,6392

siker szervezeti okok - elemszám

az oktatás tsi megbecsültsége	Mean	N	Std. Deviation
,00	,7653	196	,6453
igen	,4771	109	,5868
Total	,6623	305	,6392



**51. melléklet: Az egyes belső és szervezeti okok választásának szignifikáns összefüggései a külső okok választásának átlagaival, csoportátlagok**

siker környezeti okok összes elemszám

A pedagógus szülőkkel való kapcsolatteremtése	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,4651	172	,9935
igen	1,6767	133	,9499
Total	2,1213	305	1,0490

siker környezeti okok összes elemszám

a pedagógusok szakmai kollegiális	Mean	N	Std. Deviation
,00	2,3483	201	,9890
igen	1,6827	104	1,0265
Total	2,1213	305	1,0490

**52. melléklet: Az egyes külső okok választásának szignifikáns összefüggései a külső okok választásának átlagaival, csoportátlagok**

siker környezeti okok összes elemszám

a család szociokulturális jellemzői	Mean	N	Std. Deviation
,00	1,8191	188	1,0390
igen	2,6068	117	,8706
Total	2,1213	305	1,0490

siker környezeti okok összes elemszám

a családi nevelés jellemzői	Mean	N	Std. Deviation
,00	1,6667	117	1,0748
igen	2,4043	188	,9287
Total	2,1213	305	1,0490

siker környezeti okok összes elemszám

a család gazdasági helyzete, szegény sége	Mean	N	Std. Deviation
,00	1,9962	261	1,0359
igen	2,8636	44	,7951
Total	2,1213	305	1,0490

**53. melléklet: A tanulók iskolai kudarcának leggyakoribb okai, a választások gyakoriságának csökkenő sorrendjében**

**a családi nevelés jellemzői**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	69	22,4	22,8	22,8
	igen	233	75,6	77,2	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**a család szociokulturális jellemzői**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	98	31,8	32,5	32,5
	igen	204	66,2	67,5	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**a pedagógus pálya anyagi és morális megbecsültsége**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	167	54,2	55,3	55,3
	igen	135	43,8	44,7	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**a család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	181	58,8	59,9	59,9
	igen	121	39,3	40,1	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**az oktatási megbecsültsége és kiemelt**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	188	61,0	62,3	62,3
	igen	114	37,0	37,7	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**54. melléklet: A tanulók iskolai kudarcának oka – belső, szervezeti, és külső okok választásának száma és gyakoriságai**

**kudarc belső okai elemszám összes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	104	33,8	34,4	34,4
	1,00	119	38,6	39,4	73,8
	2,00	64	20,8	21,2	95,0
	3,00	15	4,9	5,0	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**kudarc szervezeti okok elemszám összes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	168	54,5	55,6	55,6
	1,00	125	40,6	41,4	97,0
	2,00	9	2,9	3,0	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**kudarc külső okok elemszám összes**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	,00	10	3,2	3,3	3,3
	1,00	11	3,6	3,6	7,0
	2,00	45	14,6	14,9	21,9
	3,00	105	34,1	34,8	56,6
	4,00	87	28,2	28,8	85,4
	5,00	44	14,3	14,6	100,0
	Total	302	98,1	100,0	
Missing	System	6	1,9		
Total		308	100,0		

**55. melléklet: Az egyes belső okok tanulói kudarcok okaként történő választásának szignifikáns összefüggései a belső okok választásának átlagával, csoportátlagok**

kudarc belső okai elemszám összes

a pedagógus szaktárgyi, szakmódszertani tudása	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,6964	224	,7675	74,2%
igen	1,7436	78	,6534	25,8%
Total	,9669	302	,8697	100,0%

kudarc belső okai elemszám összes

a pedagógusok szakmai kollegiális	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,8593	270	,8149	89,4%
igen	1,8750	32	,7931	10,6%
Total	,9669	302	,8697	100,0%

kudarc belső okai elemszám összes

a pedagógus értékelési kompetenciája	Mean	N	Std. Deviation	% of Total N
,00	,9113	282	,8495	93,4%
igen	1,7500	20	,7864	6,6%
Total	,9669	302	,8697	100,0%

## 56. melléklet: A szegregációs megoldásokat lehetővé tevő oktatási programok és szervezési gyakorlatok támogatottsági arányai

**Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni, a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	161	52,3	58,1	58,1
	nem	116	37,7	41,9	100,0
	Total	277	89,9	100,0	
Missing	System	31	10,1		
Total		308	100,0		

**Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	182	59,1	67,9	67,9
	nem	86	27,9	32,1	100,0
	Total	268	87,0	100,0	
Missing	System	40	13,0		
Total		308	100,0		

**Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint a normál osztályokban.**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	igen	249	80,8	87,1	87,1
	nem	37	12,0	12,9	100,0
	Total	286	92,9	100,0	
Missing	System	22	7,1		
Total		308	100,0		

**57. melléklet: A függő változók átlagainak alakulása a független változók csoportjaiban – szignifikáns különbségek**

Függő változók	Független változók						
	HEFOP- csoport	Város	Van hozzáadott érték	IPR , integ., TIOK, Felkész., adapt., képzés	Nem probléma az oszt. n./szöveges értékelés	Programok meg-ítélése; Integráció, CKO, Eltérő, Felzárkóztató	Roma gyerekek; Nyelv, Motiváció, Gondolkodás
szaktárgyat uralni és megtanítani <b>3,58</b>							Átlag (nyelv); 3,6220 P = 0,015 Átlag (motiv.); 3,6067 P = 0,024
lelkiesedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt <b>3,55</b>							Átlag (elutasítja absz. gond. kép. hiányát); 3,5978 P = 0,030
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe <b>3,48</b>			Átlag: 3,5845 P = 0,001		Átlag: 3,5564 P = 0,036		
hozzájárulni az iskola jó hangulatához <b>3,46</b>		Átlag: 3,5291 P = 0,015					
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt <b>3,43</b>		Átlag: 3,4971 P = 0,025			Átlag: 3,5038 P = 0,031		
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét <b>3,43</b>		Átlag: 3,4913 P = 0,022		Átlag (TIOK); 3,5938 P = 0,037 Átlag (Felk.); 3,5556 P = 0,044		Átlag (CKO); 3,4935 P = 0,037	

arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék <b>3,34</b>							
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét <b>3,31</b>					Átlag: 3,3939 P = 0,028		
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben <b>3,25</b>	Átlag: 3,3155 P = 0,014	Átlag: 3,3235 P = 0,014					
világos, rendezett, feladatcentrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani <b>3,25</b>			Átlag: 3,4437 P = 0,009				
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között <b>3,18</b>				Átlag (lpr); 3,3088 P = 0,025 Átlag (Intg.); 3,3019 P = 0,049			
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni <b>3,16</b>	Átlag: 3,2368 P = 0,001						
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására <b>2,93</b>				Átlag (adapt); 3,1707 P = 0,041		Átlag (chéro); 3,0058 P = 0,010	
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel, bevonni					Átlag (o.n.); 3,0150 P = 0,022	Átlag (integráció); 3,0167 P = 0,009	

őket az iskolai tevékenységbe, amikor csak lehetséges <b>2,91</b>					<p>Átlag (szöveg); 3,0000</p> <p>P = 0,043</p>	<p>Átlag (felzárkóz - tatóban nem); 3,1429</p> <p>P = 0,041</p>	
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva <b>2,75</b>				<p>Átlag (TPR); 2,8906</p> <p>P = 0,047</p>			



## 58. melléklet: A hátrányos helyzetű tanulókról folytatott diskurzus főbb elemei a hatvanas évek Pedagógiai Szemléjében

Az 1960-as években az Országos Pedagógiai Intézet folyóirata, a Pedagógiai Szemle is közölt tanulmányokat a gyerekek, tanulók hátrányos helyzetével kapcsolatban. A cikkek 1962-től a merev származási kategóriarendszer eltörlésétől eltelt kettő-négy év után szaporodnak meg, összefüggésben a fizikai dolgozók gyermekeinek kedvezőtlenebb továbbtanulási statisztikai adatainak napvilágra kerülésével. – A háttérben persze a politikai szándék is meghúzódik, melyet a különböző szintű párthatározatok is megmutatnak, de a fizikai dolgozók hátrányos helyzetű tanuló gyermekeinek támogatására, illetve a különböző szempontból hátrányos helyzetűnek számított gyerekek támogatására a pedagógiai szándékot és elkötelezettséget is megtalálhatjuk.

Az alább áttekintett írások szerzői hangsúlyosan foglalkoznak a hátrányos helyzetnek, mint fogalomnak a megragadásával, kialakulásának tényezőivel, típusaival, valamint a meglévő, vagy az oktatás során kialakuló hátrányok kezelésének lehetséges módjaival. – Ezen a téren kiemelkedő fontosságúnak tartom a lap által szervezett '67-es ankétet, ahol számos jeles tudós, több elméleti és gyakorlati szakember is kifejtette véleményét. – Az írások egy részében nemcsak a tudományos racionalitás, egzaktásra való törekvése jelenik meg, többnyire az elvárt lojalitás, demonstrálása mellett, hanem felfedezhető néhány érzéketlen leírás is a hátrányos helyzetű gyerekek életéből. Szándékom szerint, az arányok megtartásával, tükrözésével, mindkét elemet igyekszem felvillantani a következőkben, de a céloom elsődlegesen a hátrányos helyzetű tanulókkal kapcsolatos szakmai elképzelések főbb jellemzőinek bemutatása, annak igazolására, hogy a kutatói, és talán kissé a pedagógus szakma is, mennyivel differenciáltabban láthatta a problémát, annak hatalmas kontextusból való kikerülésével.

Jáky László tanulmányában bemutatja az igazán, többoldalúan is hátrányos helyzetű gyerekek életének egy-egy jellemző pillanatát a Horthy-rendszer idején, folyamatos szegénységüket, beágyazva a mobilitást szinte lehetetlenné tevő tanulmányi hátrányosságuk háttértényezőibe.<sup>32</sup>

A szerző megvizsgálja a munkás- és parasztgyerekek tanulmányi eredményeit a középiskolában az érettségire jelentkeztettek körében. A lakóterületi összefüggéseket nézve megállapítja, hogy a munkások - lakta övezetben, több mint négyszerese a bukások száma a polgárok - lakta belterülethez képest. A népiskolában megfigyelt bukási arányok is azt mutatják, hogy a szegény szülők gyerekei között több az eredménytelenül végző tanuló.

Megállapítja a népiskolából történő továbbtanulást vizsgálva, hogy a jelesen, illetve a kitűnően végzettek negyede nem tanul tovább, ezzel szemben az elégségesek majdnem fele igen. Az előbbieket a szegény szülők gyerekei, az utóbbiak a tanulást pénzzel győzőké. Azt, hogy akár az eredményes, akár az eredménytelen munkás- és szegényparaszt család-

---

<sup>32</sup> Jáky László: A munkásság és a szegényparasztság gyermekeinek helyzete a Horthy-rendszer iskoláiban. In: Pedagógiai Szemle. 1960/4.sz. Bp. OPI.

ból származók, milyen rossz szociális körülmények között éltek, a tanulmányi hátrányaikat bemutató, az okokat csoportosító részből látjuk.

A tanulók iskolai munkáját a szülők rossz szociális helyzete alapvetően meghatározta. Így a hiányos táplálkozás, a rossz lakáskörülmények, a zsúfoltság, az együttalvás, melyek lehetetlenné tették az otthoni tanulást, elégtelenné az éjszakai pihenést, az otthoni vagy a máshol végzett munka, a szülők alacsony műveltsége. Ebből adódóan gyakran képtelenek voltak eredményt felmutatni a munkás- és szegényparaszt származásúak a tanórákon.

Jáky idézi a korabeli szerző szemléletes leírását, melyből kitűnnek az iskolai teljesítményt befolyásoló, az eredményességet gátló tényezők.

„A mai falusi gyermekeknek legnagyobb része vagy éhesen jön az iskolába, vagy pedig egy darab boros, illetőleg pálinkás kenyér volt az egész reggelije. Lábbelije lyukas, toldozott-foldozott, a sár, a latyak, a hólé szabadon áztatja összefagyott kis lábujjait és iskolából hazajövet nem várja más ebédre, mint egy kis héjábafőtt krumpli, zsíros kenyér, esetleg egy kis lebbencs leves... Éjszakára a kemence mellé vetnek neki vackot, ahol fáradt kis tagjait kipihenteti, hogy kora hajnalban már megetess a jószágot, megöntözze a konyhaveteményeket, gallyat szedjen a tűzhelyre és elindulhasson iskolába... Hogy tudjon pontosan odafigyelni, összeadni, az a testben elcsigázott gyermek, akinek szellemi képességét is befolyásolja szomorú sorsa.”<sup>33</sup>

A rossz szociális körülményekből adódó, eredményességet gátló tényezők között említi a tanulmány szerzője a munkás- és szegényparaszt gyermekek tanszerhiányát, illetve a szociális okokból származó iskolai mulasztásokat is.

Tanítók közléseit, írásait és statisztikai adatokat is felhasználva bizonyítja, hogy a szegényebb tanulók számára a könyv, a füzet és a ceruza gyakran elérhetetlen volt, nem is beszélve a radírról, festékről. – Segélyezési akciók ellenére majd’ hétezer tanuló egyáltalán nem volt ellátva tankönyvvel Budapesten az 1934/35-ös tanévben, vidéken pedig még rosszabb volt a helyzet.

Mindez persze akadályozta a tanítás eredményességét, hiszen elvonta a tanulók figyelmét, az otthoni tanulást, hozzájárulva a gyenge tanulmányi előmenetelhez. Ugyancsak ezt eredményezték a gyakori iskolai mulasztások, melyek háttérben a gyermekmunka, a ruha- és táplálkozási hiányok, valamint a betegségekből eredő hiányzások állnak.

Jáky rámutat arra is, hogy főként vidéken a tanterem - és a felszerelési hiány, az egy tanítóra jutó tanulók száma kedvezőtlenül befolyásolta a munkás- és parasztgyerekek iskolai tanulmányait. A zsúfoltság általános volt a külterületi, falusi és tanyai területeken. – Maximumként, 1930-ban előfordult, hogy 148 tanuló volt egy osztályban egy tanítóval.

Fontosnak tartom a szerzőnek a rossz szociális körülmények vonatkozásában megjelenített, három központi elem köré szerveződő pedagógiaiilag értelmezhető gondolatait.

---

<sup>33</sup> Im: 351.o.

Az első ebből a tanulóra vonatkozik, aki nem tud figyelni, fokozatosan elmarad a társaitól, a hiányosságait nem tudja bepótolni, akit az egyenlőtlen bánásmód is súlyt, majd a „reménytelen eset”-ként való elkönyvelés. A rossz tanuló hamarosan beletörődik abba, hogy gyenge képességű, érdeklődése csökken, értékvesztését gyakran szélsőségesen rossz magatartással pótolja.

A második a pedagógusokkal kapcsolatos, akiknek jelentős többsége a tünetek alapján körületekintés nélkül kategorizálta a gyerekeket, a hiányzó segítséget nem adta meg, sőt gyakran az egyenlő bánásmódot sem. A pedagógusok közül kevesen ismerték fel és törődtek a tanulók szociális körülményeivel, az ezek ellenére meglévő kintartásuk, teljesítményük és akaraterejük megbecsülésével.

A harmadik a hivatalos pedagógiával kapcsolatos, amelyik csak megkésettiséggel, a harmincas évek második felétől emeli ki a szociális körülmények figyelembe vételének fontosságát a pedagógiai munkában.

Természetesen a tanulmányban megjelenített szemléletes leírások nem az annak megírásakor jellemző hátrányos helyzetek, szociális körülmények életképei, hanem inkább annak egy kerete, hogy miből tevődik, tevődhet össze a hátrányos helyzet problémaköre, továbbá milyen is volt az igazán szegény gyerekek sorsa, s mennyire igazságtalan társadalmilag is. - Azaz a szerző bemutatja a *munkás- és szegényiparost gyerekek történeti hátrányos helyzetét*, amelynek mintegy jóvátételeként is olvashatóvá válik az uralkodó kultúrpolitika.

Sántha Pál tanulmánya a tanulmányi hátrányok kialakulásának egyes meghatározóiról, családi hatástényezőkről ad képet a hatvanas évek közepéről.<sup>34</sup> Dolgozatában városi környezetben élő, dolgozó szülős családok hatását vizsgálta gyermekük tanulmányi előmenetelére szociológiai adatfelvétel és módszertan bázisán.

Vizsgálódásának köre különböző családkörnyezeti tényezőkre terjedt ki, így a család gazdasági, kulturális, pedagógiai viszonyaira, valamint a családstruktúra bizonyos elemeire. Vagyis vizsgálta a család jövedelmének, lakáshelyzetének, a gyermek ruházatának, a szülők iskolázottságának, olvasottságának, színházlátogatásának, televízió használatának, a szülők gyermekekkel eltöltött idejének, iskolai kapcsolatának, a családnagyságnak, a család egységének és vezetésének milyenségét. Mindezt úgy, hogy milyen pozitív és negatív hatással vannak az egyes tényezők a tanulók tanulmányi átlagaira, melyek hatnak erősebben és melyek gyengébben a gyerekek előmenetelére.

Már az első megközelítésben kiderült, hogy rendkívüli pozitív pedagógiai hatással járnak a család magas kulturális szintjének tényezői, azaz az anya és az apa felső iskolai végzettsége, de még az anya középfokú végzettsége is. Ugyanakkor az is kiderült, hogy a negatív pedagógiai hatással járó tényezők köre szélesebb. Ide tartozik a család alacsony kulturális szintje – az apa és az anya rossz iskolázottságával (legfeljebb öt elemi vagy általános iskolai osztály) -, de az alacsony jövedelműség, a diszharmónia, ha a családban négy

---

<sup>34</sup> Dr. Sántha Pál: Családi hatástényezők tükröződése napközi otthoni gyermekek tanulmányi előmenetelében. In: Pedagógiai Szemle. 1965/11. Bp., OPI.

vagy öt gyermek él, s a pedagógiai elhanyagoltság is, jelesül, ha az anya hétköznapi esténként nem vagy alig foglalkozik a gyerekekkel.

Az egyes tényezők hatásának erőssége alapján megrajzolhatóvá vált a családi viszonyok pedagógiai hatásfokának sorrendje. Ez alapján *a tanulmányi előmenetelre legerősebben a család kulturális viszonyai, majd a gazdasági viszonyok, ezt követően a strukturális viszonyok és végül a pedagógiai viszonyok hatnak.*

Amennyiben az egyes tényezők erősorrendjére vagyunk kíváncsiak a minimum fél, maximum egy jegy körüli különbségek háttérében, úgy csökkenő sorrendben, a legerősebb tényezőtől kezdve az apa, majd az anya iskolai végzettségét, a gyermeklétszámot, a család jövedelmét, az anya gyermekkel töltött hétköznapi estéit, a lakásviszonyokat kell megemlíteni.

A finomabb elemzésekből olyan érdekességeket is megállapít a szerző, hogy az anya középfokú iskolázottsága majdnem olyan kedvező hatású, mint az apa felsőfokú végzettsége, és az anya felsőfokú végzettsége, pedig a legkedvezőbb jó tanuló arányt eredményezi. A kulturális viszonyokhoz fűződően kiderül még a jó olvasottságú család ösztönző hatása, minek eredményeként kevés gyerek lesz rossz tanuló. Az ellenkező irányú folyamat is érvényesül, vagyis a rossz olvasottságú család nehezen engedi a gyerekeket a jó tanulók közé. – Itt a rossz olvasottság a ritkán, vagy az egyáltalán nem történő olvasást, a jó olvasottság, pedig a legalább havi egy könyv, vagy folyóirat olvasását jelentette.

A család gazdasági viszonyainak vizsgálatánál rossz jövedelemnek számított a havi 600 Ft alatti, és jónak az 1000 Ft fölötti jövedelem. Az eredmények szerint a jövedelem differenciáló hatása abban nyilvánul meg elsősorban, hogy a jó jövedelmű családokban nevelkedő gyerek felemelkedése a jó tanulók közé jóval könnyebb, mint a rossz jövedelmi viszonyok között élők. A rossz jövedelmű családokban él a rossz tanuló gyermekek 44,3%-a. A vizsgált mintában a rossz jövedelműek aránya a 15,7%-ot, míg a rossz lakásviszonyok között élők a 31,7%-os arányt jelentették. A lakászsúfoltság növekedésével csökken a jó tanulók aránya és növekszik a rossz tanulóké. – Ennél a tényezőnél a rossz lakásviszonyt jelenti, ha négy vagy több személlyel lakik együtt a gyermek, a közepeset, ha harmadmagával.

A család strukturális viszonyainak hatásainál, döntőnek tűnik az az adatsor, amelyik megmutatja, hogy a gyerekek számának növekedésével együtt jár a tanulmányi eredmény csökkenése. Szintén fontos megállapítás, hogy a családi harmónia megbomlásának van negatív pedagógiai hatása, tehát önmagában nem a válások szabadsága, illetve nagy száma a fő baj.

A szerző végül összefoglalja a munka eredményét;

„A vizsgálat azt mutatja, hogy a gyermek tanulmányi előmenetelére gyakorolt hatásfok sorrendjében háttérbe szorul a szülők gyermekkel való foglalkozásának időtartama, a pedagógiai viszonyok mennyiségi oldala (bár ez sem válik jelentéktelenné), és előtérbe kerülnek olyan tényezők, mint a szülők műveltségének színvonala, az anyagi ellátottság, a család struktúrája stb., tehát a család általános légköre. A családi légkör egyrészt a szülők közvetlen nevelő tevékenységének

színvonalán keresztül, másrészt közvettebb általános pedagógiai hatásán keresztül érvényesíti befolyását a gyermek tanulmányi előmenetelére.”<sup>35</sup>

Az alapvetően szociológiai természetű vizsgálat arra hívhatta fel a figyelmet, hogy a családnak mennyire meghatározó szerepe van a tanulmányi előmenetelre, így értelemszerűen a tanulmányi szempontból értelmezett hátrányos helyzet kialakulásában. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy beszédes társadalmi egyenlőtlenségekkel találkozunk a vizsgálat olvasásakor - nem is véletlen, hogy szerzőnk igyekszik hangsúlyozni a nivellálódási tendenciákat mind a kulturális, jövedelmi és lakásviszonyok területén -, melyek a családok társadalmi beágyazottságából, viszonyaiból adódnak. Ezen túl, az is lehetővé válik, hogy a tanulmányi hátrány kialakulását előidéző tényezőket hátránnyként, vagyis a hátrányos helyzet egyéb, szociális, művelődési, nevelődési vetületeiként lehessen számításba venni.

Joó Béla tanulmánya beszámol a hátrányos helyzetben lévő tanulók szociális hátteréről, a kategóriát alkotó tényezőkről és a segítség módjairól is.<sup>36</sup>

A munka szerzője először számításba veszi, hogy kik is lehetnek a hátrányos helyzetű gyerekek. Négy csoportot alkot; a bejáró tanulókét, akik hosszabb utazással tudják csak megközelíteni az általános iskolát, a többgyermekes, alacsony jövedelmű családból való gyerekekét, az alacsony iskolai és műveltségi szinttel rendelkező szülők gyermekeiét, akiket sem segíteni, sem ösztönözni nem tudnak szüleik a tanulásban, továbbá megemlíti negyedikként a rendezetlen családi körülmények között élő gyerekek csoportját, akiknél iszákos szülők, erkölcsi zavar, válás is előfordul.

Első közelítésben a tanulmányi eredmények vonatkozásában vizsgálja a kiválasztott hátrányos helyzetű gyerekeket. Megállapítja, hogy egészében az ilyen tanulók tanulmányi eredménye legfeljebb az átlagos közepes eredményt éri el. - A tanulmányi átlagokat nézve számomra az is kiderült, hogy a hátrányos helyzetűnek tekintett gyerekek több mint 20% - a jó, illetve jeles rendű tanuló, vagyis a hátrányos helyzet nem mindig jár együtt tanulmányi eredménytelenséggel. Kimutatja a 875 hátrányos helyzetű tanulónál a rossz tanulmányi eredményt előidéző okot. Az oki csoportokat differenciáltabban kezeli, mint tette az előzőekben, s a táblázatos formában már szerepel a szociális elesettség, a csonka család, a diszharmonikus család, a válás, a nevelési hibák, a betegség, a lakáshiány és a rendezetlen körülmények.

A következőkben a tanulók magatartása szempontjából is megvizsgálja a tanulmányi eredményeket. Kiderül, hogy a hátrányos helyzetű tanulók 63,2%-a közepes tanulmányi átlaggal rendelkezik és megfelelő magatartású. Vannak viszont rendbontó, neurotikus, csavargó és bűnöző gyerekek is közöttük.

A szerző végül áttekinti, hogy ki mit tehet a hátrányos helyzetű gyerek érdekében. Véleménye szerint a családok lényegében kiesnek a helyzet megszüntetésének lehetőségéből, a nevelőintézmények pedig tárgyi feltételeik és segítségadásra felkészült nevelőtestü-

---

<sup>35</sup> Im: 1011.o.

<sup>36</sup> Joó Béla: Péccsett gyűjtött adatok hátrányos helyzetben lévő tanulókról. In: Pedagógiai Szemle.1966/7-8. Bp., OPI.

leteikkel tehetnek az ügy érdekében. A tárgyi feltételeket azonban nem tekinti kedvezőnek. A személyi feltételek jobbakként, sőt a hátrányos helyzet leküzdésében eredményeket is elértek. A vizsgálódások ráirányították a figyelmet a problémára, annak feltárásában, megismerésében részt vettek a pedagógusok, majd tudatosan is kialakult bennük a segítőkészség. Az úttörőmozgalom és a napközi szerepét is fontosnak látja, hiszen az előbbiben működik a gyengébbek, elmaradottabbak segítése, támogatása, míg a másodikban a tanulókkal való foglalkozás módszereiben születtek eredmények.

A munka érdekességének tartom, hogy sajátos képet láttam a tanulók életkörülményeiből;

„A lakáshiányból adódó hátrányos helyzet kerületi szintje aránylag nem magas, de figyelemre méltó egy területen, Péccsabolcson, ahol igen sok cigány tanulónk van....A jelzett tagiskolánál 53 tanuló közül 21, a létszám 39%-a cigány tanuló. Lakásvizszonyaikra jellemző a kunyhó, szűk, nem szellőztethető, petróleumlámpával világított, egészségtelen helyiség, szabadtüzhelyű fűtéssel. Jövedelmük nagy részét fizetésre elhagyják, az ivászatba nem ritkán bevonják legkisebb gyermekeiket is. Gyakori a családok között a verekedés, ez átragad a gyerekekre is.”<sup>37</sup>

Természetesen korunkból nézve számos problémát felvet az idézet, de most a lényeg, hogy a gyermek itt, mint hátrányos helyzetű és a felnőttek agresszív viselkedését követő lényként jelenik meg.

Összességében a hátrányos helyzetű családok sokgyermekesek, lakáskörülményeik nem kielégítőek, még az új lakásban lakóknál is sok a gondozatlan, elhanyagolt otthon. A szülők iskolázottsága gyenge, és főként a cigányok között sok az analfabéta. A gyerekek egy része neurotikus, rendbontó, csavargó és bűnöző. Tanulmányi eredményeik rosszak vagy közepesek. Helyzetük javításában családjukra nem igen lehet számítani.

A tanulmányt mai szemmel nézve is - néhány következtetés és módszertani probléma ellenére - fontosnak tekinthetjük, mert a voltaképpeni veszélyeztetett gyereket is megjeleníti, szól a cigánygyerekek hátrányairól is, és nem utolsó sorban a lehetséges pedagógiai kitörési pontokat is figyelembe veszi.

Kétségtelenül a legjelentősebb alkalmak egyike volt a lap ankétja a hátrányos helyzetben lévő tanulókról, ahhoz, hogy a szakma, szaktudomány képviselő megközelítéseket adjanak a kérdéskörrel, és ahhoz is, hogy egyúttal jelezzék, hogyan is gondolkodnak a hátrányos helyzetű gyerekekről. Bakonyi Pál, a lap felelős szerkesztője, vitaindítójában megadja az ankét célját, miszerint a legfontosabb fogalmakat és összefüggéseket szeretnék tisztázni.<sup>38</sup>

A szerkesztő alapvetésként fogalmazza meg, hogy jelenleg a tanulók nem indulnak egyenlő feltételekkel az iskolába, és ez hosszú ideig így is fog maradni. A képességek alakulása szempontjából olyan tényezők alakító hatására hívja fel a figyelmet, mint a család műveltségi és erkölcsi színvonala, a település jellegzetessége, valamint az iskola pedagógi-

<sup>37</sup> Im:721.o.

<sup>38</sup> Bakonyi Pál: Lapunk ankétja a hátrányos helyzetben lévő tanulókról. In: Pedagógiai Szemle.1967/5. Bp., OPI.

ai munkája, benne az objektív és szubjektív feltételekkel. Rátér a fizikai dolgozók helyzetére, statisztikai adatokkal illusztrálja lemorzsolódásukat a középiskolából, de alacsony bekerülési arányukat is, majd megállapítja hátrányos helyzetüket. Felteszi azt a kérdést is, hogy vajon miben vannak hátrányban ezek a tanulók, amit meg is válaszol rögtön.

„Mindenekelőtt abban, hogy a család légköre nem kedvez eléggé a tanulásnak, az intellektuális tevékenységnek, nincs kellő becsülete a szellemi munkának”<sup>39</sup>

Ugyanakkor jelzi azt is, hogy amit ők szeretnek, vagyis azt, hogy szívesebben csinálnak valamit a két kezükkel, azt az iskola nem becsüli eléggé.

Újszerű a hatalom által generált közbeszédben, de talán itt a szakmában kevésbé tekinthető annak, hogy nemcsak a fizikai dolgozók gyerekei vannak hátrányban, hanem más gyerekek is. Például az értelmiségi családokból származók is kerülhetnek hátrányos helyzetbe, ha kettős nevelésben részesülnek, elhanyagolásnak kitétek, vagy széthulló családban élnek. Szerzőnk a fizikai teljesítőképesség gyengességét is említi még, szóval olyan tényezőket, melyeket a gyermek veszélyeztetettségénél szokásosan jeleznek. A felelős szerkesztő szól azokról a kérdésekről is, hogy kiknek, és hogyan kell segíteni. Véleménye szerint a hátrányok kiegyenlítése, a közel egyenlő feltételek megteremtése, minden tanulóval kapcsolatos pedagógiai feladat, persze kiemelten kell kezelni a fizikai dolgozók gyerekeit. A hátrányok leküzdését oktatáspolitikai és pedagógiai eszközökkel lehet és kell megvalósítani. – Itt olyan címszavak hangzanak el, mint a kollégiumok létesítése, napközik szervezése és olcsóbbá tétele, szakkörök és egyetemi előkészítők indítása, az önálló ismeretszerzés képességének megalapozása, a differenciált eljárások alkalmazása, a tanulók pszichológiai megismerése, a szülői segítség igénylésének csökkentése.

Sántha Pál hozzászólásában kifejti, hogy szerinte a hátrányos helyzetű tanulók problémájára a pedagógiai gyakorlat irányította a figyelmet, mind a képességek kibontakoztatását akadályozó tényezők, mind az ezekből adódó hátrányok leküzdése terén.<sup>40</sup> Elméletileg az egész problémakört a nevelésszociológia tárgyköréhez sorolja. Minthogy a társadalomban sokféle egyenlőtlenség létezik, így a tanulók hátrányos helyzetét is sokféle tényező okozhatja. – Az egyenlőtlenségek vonatkozásában kiemeli az anyagi-gazdasági, a települési, de a nemzetiségi életviszonyokat is, utalva a cigánycsaládokra.<sup>41</sup> Leglényegesebbnek azonban a műveltségi színvonalbeli egyenlőtlenségek differenciáló hatását tartja.

„A családok műveltségi színvonalában meglevő jelentős különbségek egy része a múlt kultúrmonopóliumának maradványa, más része viszont még ma is és még egy jó ideig újraképződik, egészen a fizikai és szellemi munka közötti lényeges különbség eltűnéséig.”<sup>42</sup>

<sup>39</sup> Im: 386.o.

<sup>40</sup> Valamennyi hozzászólás kéziratban is leadott szövegét közölte a szerkesztőség. Ezek olvashatók a Pedagógiai Szemle 1967/5. számában a 388–417.o. között.

<sup>41</sup> Ez utóbbit azért is tartom külön érdekesnek, mert a hatalom, még hosszú ideig mereven elzárkózik a cigányság nemzetiségi kontextusba hozásától.

<sup>42</sup> Im: 389.o.

A hátrányos helyzet leküzdésében szerepet játszó módszerek között Sántha fontosnak tartja a pedagógiai kultúra növelését a szülők között, a gyermeki közösségi öntevékenységet, a gyermek önbizalmának növelését. A döntő tényezőnek a hatékony korszerű tanítást véli, ott, ahol felkeltik a gyermek érdeklődését, kihasználják az audiovizuális szemléltetés lehetőségét, ahol a magyarázatok érthetők, a kérdések aktivizálnak, ahol az ellenőrzés a megértésre és alkalmazásra vonatkozik, ahol lehetőség van a differenciált gyakorlásra.

Gazsó Ferenc hozzászólásában hangsúlyozza, hogy a gyerekek pályairányulását, de a ténylegesen elért foglalkozását is jelentősen meghatározza a szülők foglalkozása. Problémának tekinti, hogy az értelmiségi szülők gyermekeinek 22%-a, míg ezzel szemben a szakmunkások és a segédmunkások gyermekeinek 5, illetve 3%-a lesz értelmiségi. – Itt az értelmiségi sorba *emelkedésről* ír, nem sokkal azt követően, hogy a pályaválasztási adatok elemzésénél a fizikai munka általános lebecsüléséről szól kissé elitelendően.<sup>43</sup>

Megemlíti, hogy elvileg a származási kategorizálás eltörlése után pusztán a tanulmányi eredménytől függ a továbbtanulás, ám az előmenetelt iskolán kívüli szociális tényezők határozzák meg. A művelődési hátrány sújtja a fizikai dolgozók gyermekeit, akik ettől kevésbé versenyképesek, kevesen találhatók a tagozatos osztályokban és az egyetemeken is. A fő problémát abban látja, hogy az iskola nem képes a hátrányt ellensúlyozni. A foglalkozási csoport és iskolázottsági különbségek, már az első osztályban különbséget okoznak a tanulmányi eredményekben, és ez a különbség a későbbiekben, az oktatás bármely szakaszán, nem csökken, hanem növekszik.

A hátrányos helyzet okait, mint amelyek a fizikai dolgozók gyermekeinek iskolai érvényesülésében, továbbtanulásában mutatkoznak meg, társadalmi-szociológiai és iskolai-pedagógiai hatótényezők együtteseként jelöli.

Felsorolja azt is, hogy az iskolai munkát mi akadályozza, nehezíti. Így kerül említésre az anyagi-tárgyi és személyi feltételek szűkössége, a szemléleti problémák, vagyis, hogy egyesek a merev előírások megszűnése után nem foglalkoztak a segítséssel. Szintén gond a pedagógiai elvek és módszerek kidolgozatlansága, az iskolai valósághoz nincs adaptálva a differenciálás elve, nincsenek kidolgozva a lehetséges és kellő pedagógiai módszerek az egyes szintereken, osztályban, napköziben, tanulószobában, szakkörben és a mozgalomban. Az oktatásirányítás gyakran késett és nem adott segítséget az iskoláknak.

Kiss Árpád a hátrányos helyzet pedagógiaiilag lényeges olvasatai közül felhívja a figyelmet a társadalmilag szükséges alapműveltség, továbbá a felsőfokú továbbtanulás eltérő szempontjaira. Elmondja, hogy a gyerekek nem egyenlők, különböznek érzelmeikben, képességeikben, így mindenkinek mindent azonos módon nem lehet megtanítani. A kedvező környezet, persze segít, de nem minden. Ugyanakkor hangsúlyozza azt is, hogy a kedvező adottságok nem egyenlőtlenül oszlanak el, nem privilégiuma a jó körülmények között élő tanult szülős családoknak.

A probléma eredetét gazdasági-társadalmi jellegűnek tekinti elsődlegesen, és csak másodlagosan pedagógiaiainak. A tényezők közül kiemeli a gyermekkel szemben támasztott

---

<sup>43</sup> Im: 393.o.



elvárást, melyben benne van a nevelésének szentelt figyelem legkisebb korától kezdve, másrészt a folyamatosan és következetesen támasztott igény. A fizikai dolgozók gyermekeivel szemben támasztott elvárás pedig kisebb, akkor is, ha nincsenek rosszabb körülmények között. Szól a hátrányos helyzet társadalmi értékelési oldaláról is, ahol azokat a kérdéseket feszegeti, amelyek az eltérő jellegű munkák társadalmi megbecsüléséhez is kapcsolódnak. Kérdezi, hogy hátrányos helyzetű-e az a fiatal, „... akit nem vesznek fel abba az iskolába, melybe nem való, ugyanakkor azonban olyan pálya felé irányítják, melyen eredményesen dolgozhatnak?”. Persze az egyén a pályairányítást sérelmesnek érzi, ha nem megfelelő az adott pálya nem szóbeli megbecsülése. „Vajmi kevés a meggyőző ereje az olyan munka dicséretének, melyet valaki ténylegesen már nem végez, hanem csak másoknak ajánl, miközben annak érdekében is mindent elkövet, hogy gyermekei is az ő igény szintjéhez igazodó területekre nyerjenek bebocsátást.”<sup>44</sup>

Végül kiemeli, hogy a hátrányok szervesen történő enyhítésében a követelményeket és az előrehaladás ütemét is szükséges igazítani a tanulókhoz, azon túl, hogy a társadalmi háttérével együtt látott gyermekre kell támaszkodni. Fontos, hogy fokozatosan megtörténjen a tanuló teljesítményszintjének és igény szintjének összehangolása a reális pálya- és iskolaválasztás érdekében.

Szarka József hozzászólásában a kérdéskör komplexitásának megfelelően a komplex megoldások híveként foglal állást, hangsúlyozva, hogy egyféle eljárással a problémát megoldani nem lehet.

„A dolog azzal kezdődik, hogy a pedagógusok megértsék (és a szülői közvéleménnyel is segítsenek elfogadtatni) a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás, egyáltalán a kérdés felvetésének pedagógiai és politikai indokoltóságát, szociális igazságosságát, a kérdés felvetésében és megoldásában rejlő mélyseges humánusmot.”<sup>45</sup>

A pedagógus szerepéről szólva említi még, hogy pusztán gesztusaival, finom megnyilvánulásaival, másokat nem sértve segíthet, bátoríthat.

Ballér Endre szerint azért nehéz az előrehaladás az iskolákban e téren, mert sok iskolán kívüli tényező érezteti hatását, továbbá a pedagógián belül is sokféle, bonyolult összefüggéseket kell szem előtt tartani, úgy, mint művelődéspolitikai, didaktikai, szakmetodikai, nevelésméleti, lélektani és tanügy-igazgatási kérdéseket. A segítség legfőbb meghatározói szerinte a célok, módszerek és szinterek vonatkozásában bonthatók ki. A cél vonatkozásában kifejti, hogy nemcsak a segítesen, a lemaradás okainak megszüntetésén és azon, hogy tudjon önmagán segíteni, lehet a hangsúly, hanem az egész személyiség formálásán. A módszereket sajátosan kell alkalmazni esetükben, akár az értékelés, a jutalmazás, a büntetés módszeréről van szó. A szintér nemcsak a tanóra lehet, hanem a tanórán kívüli tevékenységek számos formája.

<sup>44</sup> Im: 397. oldalán találhatók az idézetek Kiss Árpádtól.

<sup>45</sup> Im: 398.o.

Simon Gyula új szempontként jeleníti meg a parasztyerek nyelvi hátrányát, hiszen a tanyavilág vagy a kisebb települések vonatkozásban elhanyagolt kérdésként szerepelt a népnyelvről a köznyelvre történő átváltás, pedig bizonyos vizsgahelyzetek ezt megkövetelik. Újszerű az a megközelítés is, hogy a hátrányos helyzetű tanulók fogalma helyett a különös segítséget és törődést érdemlő gyermek fogalmát tartja elfogadhatónak, lévén ebbe beletartoznának a tanulmányi szempontból hátrányos fizikaiak is, de nem mindegyikük, minthogy nem mindenki hátrányos helyzetű az iskolában közülük, valamint ez nem tenné lehetővé a többi valóban hátrányos helyzetű, nem fizikai dolgozók gyermeke, elhanyagolását.

Kovács Péter megállapítja, hogy a pedagógiai erőfeszítések ellenére sem sikerült a hátrányos helyzetű tanulók gondjait megoldani, de ezen nem is lehet csodálkozni, hiszen társadalmi szinten is szükséges a segítség. Ennek háttéréként említi, hogy nem csökken az alkoholisták, a felelőtlenül elváló szülők száma, és még a lakásviszonyok sem javulnak. A megoldást elősegítené, ha megfizetnék, előléptetnék soron kívül, jutalmaznák a hátrányos helyzetűekkel foglalkozó pedagógusokat, de az igazi megoldáshoz jelentős állami támogatásra, anyagi áldozatra van szükség.

Kontra György jelzi, hogy a munkás- és parasztszármazású gyerekekre vonatkozó antropológiai adatok megmutatják azok testméretbeli és biológiai érésbeli különbségüket, jelentős hátrányukat az uralkodó osztály gyermekeivel összehasonlítva az 1910-es évektől. Ebben a korszakban viszont, ilyen jellegű hátránya a fizikai dolgozók gyermekeinek nem mutatható ki, tehát nem lehet biológiai eredetű a hátrányos helyzet oka.

Tihanyi Andor rámutat arra, hogy minden egyedi eset besorolható a hátrányos helyzet fogalmába, de az is jellemző, hogy egy-egy iskolában típusú érlelődnek bizonyos esetek, ha számuk megnövekszik. Ilyenkor a pedagógiai teendők gyakran széttagozódnak. A gyakorlati munkához az szükséges, hogy felismerjék a végzendő munka szempontjából a hátrányos helyzetűekkel való foglalkozás kétfrontos jellegét, vagyis azt, hogy mindegyikük eredményesen végezze el az általános iskolát, illetve, hogy a fizikai dolgozók tehetséges (közepes rendű) gyerekeire legalább ugyanannyi energiát kell fordítani, hogy a továbbtanulási arányok javuljanak.

Bodó László amellet érvel, hogy középfokon célszerű lenne a vidéki hátrányos helyzetű gyerekekkel az év elejétől kezdődően, rendszeresen foglalkozni az ismeretpótlás szándékával, úgy, hogy fokozatosan tudjanak alkalmazkodni a növekvő követelményekhez. Így egy-két év alatt képesek lennének behozni a lemaradásukat.

Kurgys Ferenc kifogásolja, hogy a gyakorlatban merev kategóriákat alkalmaznak a hátrányos helyzet megállapításánál, holott az több bonyolult összekapcsolódó tényező eredményeként jelenik meg. Igaz, hogy a hátrányos helyzetűek többsége a fizikai dolgozók gyermekei közül kerül ki, de sok értelmiségi, alkalmazott vagy vezető családjában van hátrányos helyzetű gyerek, leginkább azért, mert nincs idő a velük való foglalkozásra. Bár

elfogadja, hogy a bejárók, cigányok és a veszélyeztetett helyzetben lévők hátrányos helyzetűek is, arról szól, hogy igazán csak komplex vizsgálat eredménye lehet, egyénre lebontva, annak megállapítása, hogy ki miért hátrányos helyzetű.

Az áttekintés rövid összegzéseként megállapítható, hogy a hátrányos helyzet koncepciója, akár okait, az okok megjelenési területeit (dimenzióit) nézzük, vagy a hátrányos helyzet kezelésére adott (megoldási) javaslatokat, mind tartalmasabbá, komplexebbé váltak a hatvanas évek végére, a szakmai diskurzusban. Az okok, mint láttuk alapvetően társadalmi - gazdasági eredetűek, másodlagosan pedig iskolai és pedagógiai tényezők által meghatározottak. A dimenziók között pedig ott találjuk az anyagi - gazdasági, jövedelmi, települési, lakhatási, és legmeghatározóbban a *műveltségi*, de a családi nevelési és erkölcsi viszonyokat, valamint az iskolai pedagógiai munka több feltételét és jellemzőjét is. Az iskolai hátrányos helyzet megállapításának szempontjai között legnagyobb súllyal a *tanulmányi előmenetel*, a közép illetve a felsőfokon való *továbbtanulás*, az *általános iskola eredményes elvégzése*, a társadalmilag szükséges *alpműveltség megszerzése* szerepelnek.

## **59. melléklet**

### **KÉRDŐÍV 1.**

**„pedagógiai gyakorlat - kompetencia”  
INTÉZMÉNYI KÉRDŐÍV  
INTÉZMÉNYVEZETŐK RÉSZÉRE**

**2009**

A válaszadás önkéntes!

Kérjük, ezen az oldalon semmilyen jelölést ne tegyenek

1. Az Ön neme (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- 1. Férfi
- 2. Nő

2. Az Ön életkora (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- 1. 25 év alatt
- 2. 25-34 éves
- 3. 35-44 éves
- 4. 45-54 éves
- 5. 55 éves vagy idősebb

3. Milyen felsőfokú végzettséggel rendelkezik első pedagógus diplomáján kívül?  
(Több válasz is lehetséges kérjük, karikázza be ezeket!)

Középfokú óvodapedagógusi

Felsőfokú óvodapedagógusi

Felsőfokú tanítói

Általános iskolai tanári

Középiskolai tanár

Szakmai elméletet oktatói

Gyógypedagógusi

Egyéb, tanári

Egyéb felsőfokú, nem tanári

4. Az intézmény OM azonosítója: .....

5. Az Ön iskolájában milyen osztályok és programok működnek? (Kérjük, karikázza be ezeket!)

Általános iskola 1-4. osztályig

Általános iskola 1-8. osztályig

Cigány kulturális kisebbségi oktatás

Eltérő tantervű osztály

Tagozatos osztály

Integrációs felkészítés  
 Képesség-kibontakoztató felkészítés  
 Négyosztályos gimnázium  
 Hatosztályos gimnázium  
 Nyolcosztályos gimnázium  
 Szakközépiskola  
 Szakiskola  
 Kompetencia alapú oktatás  
 OKJ-s képzés(ek)  
 Egyéb, éspedig: .....

6. Történt-e az elmúlt öt évben olyan változtatás a helyi tantervben, amely kifejezetten a szülői igényeknek kívánt megfelelni? Kérjük, a megfelelő választ húzza alá!

IGEN                      NEM

Ha a válasza IGEN, akkor mi volt ez a változtatás? Kérjük, lentebb röviden foglalja össze!

.....

.....

.....

.....

7. Kérjük, hogy az alábbi táblázatban *adja meg* az intézményi adatokat, azok pontos helyekre történő beírásával!

Az iskolánkban a tanulói létszám ebben a tanévben	..... fő tanuló.
A tanulók között ebben a tanévben	..... fő magántanuló van.
A Köznevelési törvény 121.§ (1) 29. szerinti SNI a) gyermekek száma ebben a tanévben	.....fő tanuló.
A Köznevelési törvény 121.§ (1) 29. szerinti SNI b) gyermekek száma ebben a tanévben	.....fő tanuló.
A hátrányos helyzetű (hh) gyermekek száma ebben a tanévben	.....fő tanuló.
A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek (hhh) száma ebben a tanévben	.....fő tanuló.

Tanulási zavarokkal küzdő tanulók száma ebben a tanévben	.....fő tanuló.
Az előző tanévben végzett nyolcadikosok létszáma	.....fő tanuló.
Az előző tanévben végzett nyolcadikosok közül	.....főt vettek fel szakközépiskolai vagy gimnáziumi osztályba.
Az idén végzős nyolcadikosok létszáma	.....fő tanuló.
Az idén hetedikesek létszáma	.....fő tanuló.
A roma tanulók aránya a teljes tanulói létszám	.....%-át éri el. (becsült adat)
Az iskola tanulóinak	.....%-a jár be más körzetből.

8. Az utóbbi öt évet figyelembe véve, hogyan változtak az adatok intézményünkben, mi a tendencia? Kérjük, választát jelölje 'X' –el!

Adatok	Csökkenés (X, ha igen)	Stagnálás (X, ha igen)	Növekedés (X, ha igen)
A tanulói létszám alakulását az utóbbi öt évben jellemzi a			
Az utóbbi öt évben a <b>magántanulók</b> arányát jellemzi a			
Az utóbbi öt évben a <b>hátrányos helyzetű</b> tanulók arányát jellemzi a			
Az utóbbi öt évben a <b>halmozottan hátrányos helyzetű</b> tanulók párhuzamos osztályok közötti (vagy osztályon belüli) arányát jellemzi a			
Az utóbbi öt évben az <b>SNI</b> tanulók arányát jellemzi a			
Az utóbbi öt évben a <b>tanulási zavarokkal küzdő</b> tanulók arányát jellemzi a			
A <b>roma tanulók</b> számarányának alakulását jellemzi a			



9. Kompetencia - mérések. Kérjük, hogy az iskolajelentések alapján adja meg az elmúlt öt év legfontosabb rendelkezésre álló adatait!

A mérés ideje (év):	A mérés helye (évfolyam):	Tényleges teljesítmény (átlagok pontszáma)	A hozott érték alapján várható teljesítmény (átlagok pontszáma)	Típus szerinti átlagos különbségtől való eltérés (pedagógiai hozzáadott érték)

10. 2003 óta történt-e változás az iskola fenntartójának személyében? Amennyiben igen, kérem, aláhúzással jelölje a táblázatban!

A fenntartó személye az előző időszakban;	A fenntartó személye jelenleg;
Alapítvány	Alapítvány
Civil szervezet	Civil szervezet
Egyház	Egyház
Felsőoktatási intézmény	Felsőoktatási intézmény
Intézményfenntartó társulás	Intézményfenntartó társulás
Megyei önkormányzat	Megyei önkormányzat
Önkormányzat	Önkormányzat

11. Ön mennyire tartja fontosnak, illetve mennyire elégedett a kompetencia mérések egyes vonatkozásaival? Kérjük, osztályozza az alábbiakat! (1 = teljesen lényegtelen, ill. teljesen elégedetlen, 2 = nem számottevő, ill. inkább elégedetlen, 3 = fontos, ill. elégedett, 4 = nagyon fontos, ill. teljesen elégedett)

Fontosság, illetve Elégedettség	1 = teljesen lényegtelen, ill. teljesen elégedetlen,	2 = nem számottevő, ill. inkább elégedetlen	3 = fontos, ill. elége- dett	4 = nagyon fontos, ill. teljesen elé- gedett
A mért kompetenciák szerepe a tanulók oktatásában				
A kompetencia mérések időzítésével				
A mérések lebonyolításával				
A mérőeszközök feladataival				
Az országos eredményekkel				
Saját intézményének eredményeivel				
A mért kompetenciák szerepe a gyerekek nevelésében				
Saját intézményében, intézményi feladatként, a tanulói kompetenciák fejlesztésének fontossága				

12. A tavalyi és az idei tanévben eddig, milyen jelentősebb versenyeredményeket érttek el tanulóik? Kérjük, adja meg az adatokat!

Versenyek eredményei	Tanulmányi verseny	Művészeti verseny	Sportverseny	Egyéb verseny
Megyei versenyen (1.-5. helyezés)	.....db helyezés	.....db helyezés	.....db helyezés	.....db helyezés
Országos versenyen (1.-10. helyezés)	.....db helyezés	.....db helyezés	.....db helyezés	.....db helyezés

13. Milyen sikeres és jelentős pályázatait voltak intézményének az elmúlt öt évben? Kérjük, nevezze meg az utóbbi öt év két legsikeresebb és legjelentősebb pályázatát!

.....

.....

.....

.....

14. Ön szerint miből állapíthatjuk meg, hogy eredményes az intézményi oktatás? Kérjük, rangsorolja az alábbi mutatókat! Ne feledje, egy ranghelyhez csak egy mutató tartozhat. (A legfontosabbnak tartott mutató elé 1-es sorszámot, míg a legkevésbé fontos mutató elé 7-es, vagy 8-as sorszámot írjon, attól függően, hogy megadott-e egyéb, választ.)

a tanulmányi eredményekből, átlagokból  
 az iskolát eredményesen befejező tanulók számarányából  
 a pedagógiai hozzáadott érték számításokból  
 a tanulmányi versenyeredményekből  
 a kompetencia – mérések tényleges teljesítmény adataiból  
 az érettségire adó képzésben továbbtanulók számarányából  
 a vevői (tanulók, szülők) elégedettségmérésekből  
 egyéb, éspedig:.....

15. Egyetért – e a következő állításokkal? Kérjük, az egyes állítások utáni cellában, választását karikázza be!

ÁLLÍTÁS	EGYETÉRTÉS (Igen/Nem)
Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.	Igen / Nem
Integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban.	Igen / Nem
Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.	Igen / Nem
Cigány kisebbségi és kompetencia alapú oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.	Igen / Nem
Eltérő tantervű osztályba, gyakran a tanulási képességvizsgálatok hiányosságai (vizsgálati eszközök, helyzet, szakértő elfoglaltsága) miatt kerülnek be roma gyerekek.	Igen / Nem
Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.	Igen / Nem
Tagozatos osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a tehetségfejlesztést, mint a normál osztályokban.	Igen / Nem
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint normál osztályokban.	Igen / Nem

16. Egyetért – e a következő állításokkal? Kérjük, választását karikázza be!

ÁLLÍTÁS	EGYETÉRTÉS (Igen/Nem)
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük.	Igen / Nem
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra.	Igen / Nem
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra	Igen / Nem
A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban	Igen / Nem
A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra.	Igen / Nem

17. Ön szerint min múlik a tanulók iskolai sikere és kudarca? Karikázza be mindkettő-nél (15 – 15 elem) az Ön által legfontosabbnak ítélt 5 tényezőt!

A siker legfontosabb okai:

Iskolai pedagógiai innovációk folytatása  
 Az oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása  
 A pedagógus nevelő munkája  
 Az iskola gyermek központúsága  
 Az iskola teljesítmény központúsága  
 A pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége  
 A pedagógusok szakmai, kollegiális együttműködése  
 A család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága  
 Az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei  
 A pedagógus szaktárgyi, szak módszertani tudása és oktatási tevékenysége  
 A családi nevelés jellemzői  
 Oktatáspolitikai reformok, újítások  
 A család szociokulturális jellemzői  
 A pedagógus, szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése  
 A pedagógus értékelési kompetenciája

A kudarc leggyakoribb okai:

Iskolai pedagógiai innovációk folytatása  
 Az oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása  
 A pedagógus nevelő munkája  
 Az iskola gyermek központúsága

- Az iskola teljesítmény központúsága
- A pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége
- A pedagógusok szakmai, kollegiális együttműködése
- A család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága
- Az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei
- A pedagógus szaktárgyi, szak módszertani tudása és oktatási tevékenysége
- A családi nevelés jellemzői
- Oktatáspolitikai reformok, újítások
- A család szociokulturális jellemzői
- A pedagógus, szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése
- A pedagógus értékelési kompetenciája

18. Az elmúlt néhány tanévet is figyelembe véve, Ön mint intézményvezető, mire a legbüszkébb? Kérjük, röviden fogalmazza meg válaszát!

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE MUNKÁNKAT!

## 60. melléklet

KÉRDŐÍV 2.

**„pedagógiai gyakorlat - kompetencia”  
kérdőív  
pedagógusok számára**

**2009**

A válaszadás önkéntes!

A névtelenséget biztosítjuk, s kérjük, ezen az oldalon semmilyen jelölést ne tegyenek

### ***1. Személyes adatok, eddigi pályafutás***

1. Az Ön neme (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- 1. Férfi
- 2. Nő

2. Az Ön életkora (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

- 1. 25 év alatt
- 2. 25-34 éves
- 3. 35-44 éves
- 4. 45-54 éves
- 5. 55 éves vagy idősebb

3. Ön hány éves pedagógusi gyakorlattal rendelkezik? (Kérjük, töltsé ki az üresen hagyott részt!)

..... év

4. Az első pedagógus diploma megszerzése után azonnal elhelyezkedett-e pedagógus munkakörben? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

Igen

Nem

Nem kellett elhelyezkednie, mert már alkalmazták.

5. Dolgozott-e első pedagógus diplomája megszerzése óta más munkahelyen, mint jelenlegi iskolája? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

Igen, pedagógus munkakörben, több iskolában is.

Igen, nem pedagógus munkakörben.

Igen, pedagógus és nem pedagógus munkakörben egyaránt.

Nem.



6. Miért jött jelenlegi munkahelyére dolgozni? (Több válasz is lehetséges kérjük, karikázza be ezeket!)

Megszűnt az előző munkahelye  
„Leépítették” az előző munkahelyéről  
Jobban megfelel a helyzetének a tanári pálya  
Kimondottan erre az állásra várt  
Korábban is tanári munkát keresett, de nem talált azonnal  
Egyéb, éspedig: .....

7. Milyen felsőfokú végzettséggel rendelkezik első pedagógus diplomáján kívül? (Több válasz is lehetséges kérjük, karikázza be ezeket!)

Középfokú óvodapedagógusi  
Felsőfokú óvodapedagógusi  
Felsőfokú tanítói  
Általános iskolai tanári  
Középiskolai tanár  
Szakmai elméletet oktatói  
Gyógyypedagógusi  
Egyéb, tanári  
Egyéb felsőfokú, nem tanári

8. Az elmúlt öt évben szerzett-e Ön újabb diplomát? (Kérjük, választ karikázza be!)

Igen - Nem

9. Jelenleg folytat - e felsőfokú tanulmányokat? (Kérjük, választ karikázza be!)

Igen - Nem

10. Ön, hogy érzi magát a pedagóguspályán? Pályával kapcsolatos közérzetét osztályozza az iskolában szokásos módon! (Az ötös jelenti azt, ha kiválóan. Választását karikázza be!)

1      2      3      4      5

## II. TOVÁBBKÉPZÉSEK

11. Kérjük, jelezze az alábbi táblázatban, hogy **milyen továbbképzésekben** vett részt az utóbi öt évben? **Mennyire volt elégedett** a képzéssel, képzésekkel? Mely intézmény, szervezet volt a **képző**?

TOVÁBBKÉPZÉS MEGNEVEZÉSE	RÉSZVÉTEL (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)	ELÉGEDETTSÉG (Kérjük, jelölje a képzéssel való elégedettségét a számok bekarikázásával: 1 elégedetlen, 2 kicsit elégedett, 3 elégedett, 4 teljesen elégedett)	KÉPZŐ (Az intézmény, vagy szervezet rövid megnevezése, aki a képzést nyújtotta.)
Mielőtt válaszol, kérjük, olvassa végig a lentebb felsorolt lehetséges képzéseket!			
<b>Részt vett-e Ön „IPR-képzés”-ben?</b> (Hatékony együttnevelés az iskolában - az integrációs felkészítéshez – illetve képesség-kibontakoztató fejlesztéshez – szükséges pedagógiai és jogi ismeretek elsajátítása” c. képzés)	Igen  Nem	1 2 3 4	
Részt vett-e Ön az <b>integrációs</b> felkészítéshez, vagy a <b>képesség - kibontakoztató</b> felkészítéshez kapcsolódó <i>egyéb továbbképzésben</i> ?	Igen  Nem	1 2 3 4	
Részt vett-e Ön a <b>HEFOP 3.1.2</b> pályázati komponensében, mint <b>TIOK</b> alaptámasában érdekelt szakember, vagy mint <b>kompetencia alapú programcsomagot tesztelő</b> /kipróbáló pedagógus?	Igen  Nem	1 2 3 4	
Részt vett-e Ön a <b>HEFOP 3.1.3</b> „Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra” című pályázati program keretében, <b>továbbképzésben</b> ?	Igen  Nem	1 2 3 4	
Részt vett-e Ön a <b>HEFOP 3.1.3</b> „ <b>Felkészítés a kompetencia alapú oktatásra</b> ” című pályázati program keretében, <i>új pedagógiai eljárások, eszközrendszerek adaptálásában</i> (szövegértési-szövegalkotási, matematikai-logikai, szabadon választott kompetencia-területen)?	Igen  Nem	1 2 3 4	

Részt vett-e Ön az <b>EKF</b> által szervezett, <b>HEFOP</b> pályázathoz kötődő <b>továbbképzésben</b> ; a szociális és életviteli, az életpálya - építési, a kooperatív tanulás, a projekt pedagógia vagy a multikulturális nevelés területén?	Igen  Nem	1   2   3   4	
Részt vett-e Ön <b>egyéb továbbképzésben</b> , ami kapcsolódik a <i>hátrányos helyzetű, illetve a roma tanulók nevelésének - oktatásának kérdéseihez?</i> (Ha igen kérjük, röviden nevezze meg a képzést!)	Igen  Nem	1   2   3   4	
Részt vett-e Ön <b>egyéb pedagógiai módszertani, szakmódszertani, értékelési továbbképzésben?</b> (Ha igen kérjük, röviden nevezze meg a képzést!)	Igen  Nem	1   2   3   4	

Kérjük röviden fogalmazza meg, hogy szakmai szempontból milyen képzést tartana hasznosnak saját maga számára!

.....

.....

### III. ISKOLA

13. Az iskolai eredményesség szempontjából mennyire fontosak az alábbi innovációs programok? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ!)

	1 Egyáltalán nem fontos	2 Kicsit fontos	3 Fontos	4 Nagyon fontos
A hátrányos helyzetű és a roma tanulók integrált oktatása	1	2	3	4
A kompetencia alapú oktatás	1	2	3	4
A cigány kulturális kisebbségi oktatás	1	2	3	4

14. Ön milyen programokban, osztályokban tanít iskolájában, a legmagasabb óraszám-ban? (Kérjük, karikázza be a megfelelő válasz(oka)t! Egyéb választát kérjük, írja be a pon-tozott rész fölé!))

Általános iskola 1-4. osztályig  
Általános iskola 1-6. osztályig  
Általános iskola 1-8. osztályig  
Cigány kulturális kisebbségi oktatás  
Eltérő tantervű osztály  
Tagozatos osztály  
Integrációs felkészítés  
Képesség-kibontakoztató felkészítés  
Négyosztályos gimnázium  
Hatosztályos gimnázium  
Nyolcosztályos gimnázium  
Szakközépiskola  
Szakiskola  
Kompetencia alapú oktatás  
OKJ-s képzés(ek)  
Egyéb, éspedig: .....

15. Mit gondol, hogy öt év múlva az itt olvasható lehetőségek közül legnagyobb való-színűséggel melyik lesz igaz Önre? (Kérjük, karikázza be a megfelelő választ! Egyéb vála-szát kérjük, írja be a pontozott rész fölé!)

Jelenlegi intézményemben dolgozom, a jelenlegihez hasonló beosztásban.

Jelenlegi intézményemben vezető leszek.

Más iskolában dolgozom (beosztottként vagy vezetőként).

Felsőoktatásban dolgozom.

Oktatásirányításban dolgozom.

Oktatással kapcsolatos szolgáltatásban (pl. kutatás, fejlesztés, továbbképzés) dolgozom.

Nem oktatással kapcsolatos munkát végzek.

Önálló (pl. vállalkozó) leszek.

Munkanélküli leszek.

Nyugdíjas leszek.

Külföldön élek.

Egyéb válasz, éspedig: .....

16. Ön hogy érzi magát jelenlegi iskolájában? (Kérjük, osztályozza iskolai közérzetét a „jegy” bekarikázásával!)

1      2      3      4      5

#### IV. ISKOLAI MUNKA

17. Ön szerint min múlik a tanulók iskolai sikere és kudarca? Karikázza be mindkettő-nél (15 – 15 elem) az Ön által legfontosabbnak ítélt 5 tényezőt!

A siker legfontosabb okai:

- Iskolai pedagógiai innovációk folytatása
- Az oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása
- A pedagógus nevelő munkája
- Az iskola gyermek központúsága
- Az iskola teljesítmény központúsága
- A pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége
- A pedagógusok szakmai, kollegiális együttműködése
- A család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága
- Az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei
- A pedagógus szaktárgyi, szak módszertani tudása és oktatási tevékenysége
- A családi nevelés jellemzői
- Oktatáspolitikai reformok, újítások
- A család szociokulturális jellemzői
- A pedagógus, szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése
- A pedagógus értékelési kompetenciája

A kudarc leggyakoribb okai:

- Iskolai pedagógiai innovációk folytatása
- Az oktatás társadalmi megbecsültsége és kiemelt finanszírozása
- A pedagógus nevelő munkája
- Az iskola gyermek központúsága
- Az iskola teljesítmény központúsága
- A pedagóguspálya anyagi és morális megbecsültsége
- A pedagógusok szakmai, kollegiális együttműködése
- A család gazdasági helyzete, szegénysége vagy gazdagsága
- Az iskolák felszereltsége, anyagi lehetőségei
- A pedagógus szaktárgyi, szak módszertani tudása és oktatási tevékenysége
- A családi nevelés jellemzői
- Oktatáspolitikai reformok, újítások
- A család szociokulturális jellemzői
- A pedagógus, szülőkkel való kapcsolatteremtése és együttműködése
- A pedagógus értékelési kompetenciája

18. Az Ön iskolai munkájában okoznak - e nagyobb problémát a következők? Kérjük, választát jelölje karikázással!

<b>Problémaforrás:</b>	<b>Nagyobb probléma - e? Igen / Nem</b>
A tanulók iskolai magatartása	Igen / Nem
A tanulók képességei	Igen / Nem
A tanulók szorgalma	Igen / Nem
A tanulók hiányzása	Igen / Nem
A tanulók hátrányos helyzete	Igen / Nem
A szülők szegénysége	Igen / Nem
A szülők mentalitása	Igen / Nem
<b><i>Az iskolával való szülői együttműködés hiányosságai</i></b>	Igen / Nem
A tantestületi légkör	Igen / Nem
Az Ön iskolai túlterheltsége	Igen / Nem
Az osztályzat nélküli értékelés	Igen / Nem
A szöveges értékelés	Igen / Nem
A saját munkájával való elégedettség	Igen / Nem
Saját munkája anyagi megbecsültsége	Igen / Nem
A továbbképzések teljesítésének elvárása	Igen / Nem

19. Milyen beosztásban, munkakörben dolgozik jelenlegi iskolájában? Több válasz is jelölhető! Kérjük, hogy a megfelelő válaszokat pipálja ki! (Egyéb választát kérjük, írja be a pontozott rész fölé!)

<b>Beosztás, munkakör</b>	<b>Jelölés</b>
Vezető (Intézményvezető, Intézményvezető-helyettes, Intézményegység-vezető, Intézményegység-vezetőhelyettes)	
Tagozatvezető	
Munkaközösség-vezető	
Diákönkormányzatot segítő pedagógus	
Osztályfőnök	
Gyermekvédelmi felelős	
Tanító	
Tanár (közismereti tárgyat oktató)	
Tanár (szakmai elméleti tárgyat oktató)	
Napközis tanító/tanár	
Gyakorlóiskolai szakvezető	
Mentortanár/tanító (hallgatók mentorálása)	

Mentortanár/tanító (tanulók mentorálása)	
Szabadidő szervező	
Szociálpedagógus	
Gyógypedagógus	
Fejlesztő pedagógus	
Egyéb, dig:..... éspe- .....	

20. Mennyire alkalmazza az alábbi tanítási - tanulási stratégiákat, módszereket és szervezési módokat? (Kérjük választát 'X' - el jelölje!)

<b>Módszer, stratégia, szervezési mód</b>	<b>Soha</b>	<b>Félévente</b>	<b>Havonta</b>	<b>Hetente</b>	<b>Majdnem minden órán</b>
előadás					
tanulói kiselőadás					
megbeszélés					
magyarázat					
kérdve kifejtés					
szemléltetés					
prezentáció					
bemutató					
csoportos feladatmegoldás					
frontális munka					
csoportmunka					
páros munka					
egyéni munka					
egyéni szabott munka					
vita					
szerepjáték, szimuláció					
játék					
internet alkalmazása					
multimédia alkalmazása					
számítógéppel segített oktatás					
kooperatív tanulásszervezés					
projekt módszer					
drámapedagógia					
egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés					
megtanítás stratégiája					

21. Mennyire kedveli, szereti az alkalmazott módszereket, stratégiákat, szervezési módokat? (Kérjük, „osztályzatát” karikázással jelölje!)

Módszer, stratégia, szervezési mód	Osztályzatok: 0 = Nem tudom megítélni, 1 = Egyáltalán nem szeretem, 2 = Nem kedvelem, 3 = Kedvelem, 4 = Szeretem, 5 = Szeretem és élvezem az alkalmazását					
előadás	0	1	2	3	4	5
tanulói kiselőadás	0	1	2	3	4	5
megbeszélés	0	1	2	3	4	5
magyarázat	0	1	2	3	4	5
kérdve kifejtés	0	1	2	3	4	5
szemléltetés	0	1	2	3	4	5
prezentáció	0	1	2	3	4	5
bemutató	0	1	2	3	4	5
csoportos feladatmegoldás	0	1	2	3	4	5
frontális munka	0	1	2	3	4	5
csoportmunka	0	1	2	3	4	5
páros munka	0	1	2	3	4	5
egyéni munka	0	1	2	3	4	5
egyéni szabott munka	0	1	2	3	4	5
vita	0	1	2	3	4	5
szerepjáték, szimuláció	0	1	2	3	4	5
játék	0	1	2	3	4	5
internet alkalmazása	0	1	2	3	4	5
multimédia alkalmazása	0	1	2	3	4	5
számítógéppel segített oktatás	0	1	2	3	4	5
kooperatív tanulásszervezés	0	1	2	3	4	5
projekt módszer	0	1	2	3	4	5
drámapedagógia	0	1	2	3	4	5
egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulásszervezés	0	1	2	3	4	5
megtanítás stratégiája	0	1	2	3	4	5



## V. TANULÓK – SZÜLŐK - ISKOLA

22. Kérjük, a megfelelő választ 'X' jellel jelölje! Előfordul-e Önök iskolájában, hogy:

	Nem fordul elő	Néha előfordul	Rendszeresen előfordul
Egy vagy több szülő elkísér egy csoportot (osztályt) kirándulásra.			
A szülők közösen dolgoznak az iskolában (pl. felújítások).			
A szülők meglátogatják a tanórákat.			
A szülők foglalkozást tartanak a diákoknak.			
A szülők maguktól érdeklődnek gyermekük iránt.			
A szülők panaszt emelnek valami miatt.			
A kollégák hospitálnak egymás óráján és megbeszélik a tanórát.			
Más munkaközösségbe tartozó kollégával, együtt tartanak foglalkozást egy tanulócsoportnak.			
Hatékony a gyermekjóléti szolgálattal való együttműködés.			
Multikulturális tartalmak közvetítésében együttműködnek kisebbségi önkormányzattal.			
Iskolán kívüli foglalkozások szervezésében és lebonyolításában együttműködnek alapítványokkal, egyesületekkel, klubokkal.			
Iskolán kívüli foglalkozások szervezésében és lebonyolításában együttműködnek egyházakkal.			
Együttműködnek tanodával.			

23. Ön szeretné-e, ha változás következne be a szülőkkel való kapcsolatában? Kérjük, választát a sorszám bekarikázásával jelölje! (Egyéb választát kérjük, írja be a pontozott rész fölé!)

Nem, jó úgy, ahogy van.

Igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a gyermekeik iránt.

Igen, szeretném, ha jobban érdeklődnének a munkám iránt.

Igen, szeretném, ha kevésbé szólnának bele a munkámba.

Egyéb, éspedig:.....

24. Ítéltje meg, hogy az Önök iskoláját hogy tartják számon (a maga nemében) a településen! Ha csak egy ilyen iskola van a településen, akkor gondoljon a környékükre! Kérjük, karikázza be választását! (Egyéb választát kérjük, írja be a pontozott rész fölé!)

A település/környék legjobb iskolája.

A jobb iskolák közé sorolják.

A középmezőnyben van.

A rosszabbak között van.

A legrosszabb a településen/környéken.

egyéb, éspedig:.....

25. Egyetért – e a következő állításokkal? Kérjük, az egyes állítások utáni cellában, választását karikázza be!

ÁLLÍTÁS	EGYETÉRTÉS (Igen/Nem)
Az iskolai integráció jobb lehetőséget ad a roma gyerekek eredményes oktatására, mint a szegregáción alapuló megoldások.	Igen / Nem
Integrációs felkészítésben eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint pusztán kompetencia alapú oktatásban.	Igen / Nem
Cigány kisebbségi oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.	Igen / Nem
Cigány kisebbségi és kompetencia alapú oktatásban eredményesebben lehet oktatni a roma gyerekeket, mint integrációs felkészítésben.	Igen / Nem
Eltérő tantervű osztályba, gyakran a tanulási képességvizsgálatok hiányosságai (vizsgálati eszközök, helyzet, szakértő elfoglaltsága) miatt kerülnek be roma gyerekek.	Igen / Nem

Eltérő tantervű osztályokban eredményesebben lehet fejleszteni a roma gyerekeket.	Igen / Nem
Tagozatos osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a tehetségfejlesztést, mint a normál osztályokban.	Igen / Nem
Felzárkóztató osztályokban eredményesebben lehet megvalósítani a hátrányok kompenzálását, mint a normál osztályokban.	Igen / Nem

26. Egyetért – e a következő állításokkal? Kérjük, az egyes állítások utáni cellában, választását karikázza be!

ÁLLÍTÁS	EGYETÉRTÉS (Igen/Nem)
A roma gyerekek nyelvi felkészültsége hiányos, eleve felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokra van szükségük.	Igen / Nem
A roma gyerekek gyengén motiváltak a tanulásra.	Igen / Nem
A roma gyerekek nem képesek az absztrakt gondolkodásra	Igen / Nem
A romák nem nevelik gyermekeiket, így kognitív fejlődésük sem biztosított a családban	Igen / Nem
A romák gondolkodásmódja, világképe kizárja, hogy képesek legyenek az alkalmazkodásra.	Igen / Nem

## VI. KOMPETENCIA LISTA

27. Mennyire érzi önmagát, mint tanárt kompetensnek a következő területeken? Kérjük, minden sorban karikázza be a megfelelő választ!

A DIÁKJAIMMAL DOLGOZVA, KÉPES VAGYOK...

	1 Egyáltalán nem va- gyok ké- pes	2 Kicsit képes vagyok	3 Képes vagyok	4 Teljesen képes vagyok
megteremteni az együttműködés és a kölcsönös bizalom légkörét	1	2	3	4
meleg szívvel fordulni a diákokhoz	1	2	3	4
megismerni a tanulók világát és életmódját (és képes vagyok ezt a tudást hasznosítani)	1	2	3	4

a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználására, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítésére	1	2	3	4
saját tudatosságom fejlesztésére, és másokat is képessé tenni arra, hogy azokat az érzéseiket, érzelmeiket, motivációjukat, kulturális és szerep rutinjaikat tudatosítsák, amelyek viselkedésüket és másokhoz való viszonyulásukat meghatározzák	1	2	3	4
megismerni a kamaszok szociális, érzelmi és morális fejlődését, diagnosztizálni és megoldani a felmerülő problémákat	1	2	3	4
biztonságos tanulási környezetet teremteni, amelyben a tanulók független és felelősségteljes személyekké tudnak válni	1	2	3	4
felismerni a fejlődési és viselkedési problémákat	1	2	3	4
megtalálni az egyensúlyt a diákok irányítása és támogatása között	1	2	3	4
a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelésére, a különböző értékelési formák és eszközök használatára, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazására, az önértékelés fejlesztésére	1	2	3	4
szaktárgyat uralni és megtanítani	1	2	3	4
pedagógiai munkámat a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menően megtervezni, tapasztalataimat reflektív módon elemezni és értékelni	1	2	3	4
a diákok motiválására	1	2	3	4
hatékony és valóság-hű tanulási környezetet létrehozni	1	2	3	4
vonzó és hatékony tanulási tevékenységeket kialakítani, azokat irányítani és értékelni	1	2	3	4
lelkесedni saját tantárgyam és a tanulók e tárgyban mutatott fejlődése iránt	1	2	3	4
világos, rendezett, feladat-centrikus tanulási környezetet és struktúrát kialakítani	1	2	3	4

arra, hogy megfelelő módon kérdezzek, szervezzek, meghallgassam, vagy megfigyeljem a tanulókat	1	2	3	4
különbőle tanulási helyszínek megszervezésére az iskolában, és azon kívül is	1	2	3	4
a diákokkal kapcsolatos feljegyzések, jelentések készítésére, adminisztrációra	1	2	3	4
az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazására	1	2	3	4
a keresztntanternvi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztésére	1	2	3	4
a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálására	1	2	3	4
az önálló tanulás képességeinek megalapozására, fejlesztésére	1	2	3	4

MÁSOKKAL (KOLLÉGÁKKAL, SZÜLŐKKEL STB.) EGYÜTTMŰKÖDVE, KÉPES VAGYOK ....

	<b>1 Egyáltalán nem va- gyok ké- pes</b>	<b>2 Kicsit képes vagyok</b>	<b>3 Képes vagyok</b>	<b>4 Teljesen képes vagyok</b>
arra, hogy biztosítsam, hogy a munka a kollégákkal együttműködve, az iskola szervezeti funkciójának megfelelően folyjék	1	2	3	4
megteremteni a nyitott kommunikáció, a kooperáció és a kölcsönös bizalom légkörét	1	2	3	4
a hatékony kommunikációra, tapasztalatok és érzések kicserélésére, kapcsolatok építésére	1	2	3	4
megismerni a szülők világát és a diákok kulturális háttérét, és ezt a tudást a munkában alkalmazni	1	2	3	4
kapcsolatot teremteni a szülőkkel, az iskola környezetével, a cégekkel és intézményekkel	1	2	3	4

kel, bevonni őket az iskolai tevékenységekbe, amikor csak lehetséges				
ismerni és alkalmazni az iskolai diagnosztikai eljárásokat, és a diákokat tanácsadásra küldeni iskolai vagy iskolán kívüli szakemberekhez, ezzel saját szerepemet minimalizálva	1	2	3	4
örömet találni a feladatomban, és elkötelezettséget érezni a szervezet és a szakma iránt	1	2	3	4
teljesen bekapcsolódni az iskola életébe	1	2	3	4
hozzájárulni az iskola jó hangulatához	1	2	3	4
egy szélesebb szakmai közösség tagjává válni, azáltal, hogy részt veszek a szakmai fejlesztésekben	1	2	3	4

#### SAJÁT SZAKMAI FEJLŐDÉSEMBEN KÉPES VAGYOK ...

	<b>1 Egyáltalán nem va- gyok ké- pes</b>	<b>2 Kicsit képes vagyok</b>	<b>3 Képes vagyok</b>	<b>4 Teljesen képes vagyok</b>
szakmai tapasztalataim és a tanult elméletek alapján korrigálni munkámat, és ezzel saját szakmai fejlődésemet irányítani	1	2	3	4
naprakész ismeretekkel rendelkezni a legújabb pedagógiai, didaktikai és oktatásszervezési kérdésekben	1	2	3	4
arra, hogy kutatói szemmel, objektíven közelítsek a szakmai gyakorlathoz általában, és konkrétan a saját munkámhoz, és ezzel képessé váljak iskolám és szaktárgyam fejlesztésére, és saját szakmai fejlődésem irányítására	1	2	3	4
arra, hogy a pedagógiai kutatás módszereit megértsem, és saját szakterületemen alkalmazzam	1	2	3	4
saját szakmai fejlődésem irányítására, az elemzés, a nyomon követés (monitorozás) és az értékelés segítségével	1	2	3	4

KÖSZÖNJÜK, HOGY VÁLASZAIVAL SEGÍTETTE MUNKÁNKAT!